



Behavioural  
Science  
Institute

## De overgang Po-Vo in Nijmegen

Een onderzoek naar de schoolloopbanen van leerlingen en de praktijken en ervaringen van betrokkenen bij de overgang van leerlingen van basis- naar voortgezet onderwijs in Nijmegen

**Edwin Buijs en Eddie Denessen**

**Radboud Universiteit**



# De overgang po-vo in Nijmegen

Een onderzoek naar de schoolloopbanen van leerlingen en de praktijken en ervaringen van betrokkenen bij de overgang van leerlingen van basis- naar voortgezet onderwijs in Nijmegen

Edwin Buijs en Eddie Denessen



**P**<sup>rimair</sup>  
**VO**<sup>ortgezet</sup>nderwijs Nijmegen e.o.

**Radboud Universiteit**



**Behavioural Science Institute**

Radboud Universiteit

Montessorilaan 3

6515 HR Nijmegen

+31243610082

[secr@bsi.ru.nl](mailto:secr@bsi.ru.nl)

[www.ru.nl/bsi](http://www.ru.nl/bsi)

ISBN 978-94-92896-94-0

© Radboud Universiteit. November 2018

# Inhoudsopgave

Samenvatting .....	1
1 Inleiding.....	3
Leeswijzer .....	5
2 Methode.....	7
2.1 Interviews .....	7
Interviews over ervaringen met advisering en de overgang po-vo .....	7
Interviews over initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo.....	7
Deelnemende scholen aan de interviews.....	8
Analyse van de interviews .....	8
2.2 Kwantitatief onderzoek met gegevens over schooladviezen, eindtoetscores en schoolloopbanen.....	9
Steekproef .....	9
Variabelen.....	9
Vergelijking van het schooladvies met het toetsadvies volgens de CET .....	11
Vergelijking van het schooladvies en het toetsadvies met de positie in vo-3 .....	12
Ontbrekende gegevens en data cleaning .....	12
Analyse van de kwantitatieve data .....	13
2.3 Onderzoekethiek .....	14
2.4 Terminologie.....	14
3 De advisering in het po en de relatie met de eindtoets .....	15
3.1 Totstandkoming van de adviezen: procedures, keuzes en overwegingen.....	15
Procedures en betrokkenen bij de totstandkoming van het basisschooladvies .....	15
Visie van po-betrokkenen op het basisschooladvies .....	16
Benodigheden voor een kwalitatief goed advies volgens po-betrokkenen .....	16
Informatie waarop het advies wordt gebaseerd .....	17
Weging van de factoren.....	17
Twijfel aan adviezen: vooral bij vmbo-k of vmbo-t.....	18
Afwegingen op basis van leerling- en niveaukenmerken.....	18
Afwegingen voor een samengesteld advies.....	19
Hoe po-betrokkenen hun beeld van het vo vormen.....	20
Ouders en advisering .....	20
3.2 De gegeven adviezen .....	22
De verdeling van de schooladviezen in Nijmegen .....	22
Adviezen voor praktijkonderwijs en vmbo-adviezen met leerwegondersteuning .....	24
3.3 De relatie van het advies met de eindtoets.....	25
Visie en ervaringen van po-betrokkenen inzake de advisering in relatie tot de eindtoets.....	25
De mening van po-betrokkenen over de eventuele vervroeging van de eindtoets.....	26

Congruentie van de adviezen met de eindtoetsscores: onder- en overadvisering.....	26
Verklaringen voor onder- en overadvisering t.o.v. de eindtoetsscore .....	33
3.4 Heroverweging en bijstelling van de schooladviezen .....	33
3.5 Evaluatie van de schooladviezen .....	35
Belangrijkste punten uit hoofdstuk 3: De advisering in het po en de relatie met de eindtoets .....	37
4 De overdracht van po naar vo .....	41
4.1. Het onderwijskundig rapport .....	41
Ervaringen met het onderwijskundig rapport in OSO .....	41
Ervaringen vo-betrokkenen met hoe leraren groep 8 het onderwijskundig rapport invullen .....	42
4.2 De warme overdracht .....	42
Opvattingen over belang en frequentie van de warme overdracht .....	42
Inhoud van de warme overdracht .....	44
Ervaringen van po-betrokkenen met hoe vo-aannameteams zich voorbereiden op de warme overdracht .....	45
Factoren die bevorderlijk zijn voor een goede overdracht .....	46
Veranderingen in ervaringen met de warme overdracht sinds 2011 .....	47
4.3 Het gebruik door mentoren van informatie uit de onderwijskundig rapporten en uit de warme overdracht .....	49
4.4 De plaatsing van leerlingen in de brugklas .....	52
Ervaringen met plaatsing leerlingen met bijgestelde adviezen .....	56
Belangrijkste punten uit hoofdstuk 4: De overdracht van po naar vo .....	58
5 Ervaringen in het vo met schooladviezen, eindtoets en schoolloopbanen .....	61
5.1 Visies, percepties en ervaringen van vo-betrokkenen m.b.t. de overgang po-vo .....	61
Visie van vo-betrokkenen op het basisschooladvies .....	61
Visie van vo-betrokkenen op en hun ervaringen met de eindtoets .....	61
De mening van vo-betrokkenen over een eventuele vervroeging van de eindtoets .....	62
Benodigheden voor een kwalitatief goed advies volgens vo-betrokkenen .....	62
Percepties die vo-betrokkenen hebben van het beeld dat het po heeft van het vo .....	63
Ervaringen van vo-betrokkenen met basisschooladviezen .....	65
Ervaringen van vo-betrokkenen met adviezen voor pro vmbo-adviezen met LWOO .....	68
Terugkoppeling over advisering door vo naar po .....	68
5.2 De voorspellende waarde van het advies voor de schoolloopbaanpositie in leerjaar 3 .....	69
5.3 Een vergelijking van de voorspellende waarde van het schooladvies met die van het toetsadvies volgens de CET .....	72
5.4 Bijgestelde adviezen .....	77
Ervaringen met bijgestelde adviezen .....	77
Schoolloopbaanpositie van leerlingen met een bijgesteld advies .....	78
5.5 Schoolloopbaanbeslissingen en de rol van het schooladvies en de eindtoets .....	79
5.6 Verklaringen voor op- en afstroom van leerlingen t.o.v. het schooladvies .....	81
Verklaringen volgens vo-betrokkenen voor op- en afstroom van leerlingen t.o.v. het advies .....	81

Verklaringen volgens po-betrokkenen voor op- en afstroom van leerlingen t.o.v. het advies.....	84
5.7 Terugkoppeling over advisering door vo naar po.....	84
Belangrijkste punten uit hoofdstuk 5: Ervaringen in het vo met schooladviezen, eindtoets en schoolloopbanen.....	86
6 Doorgaande leerlijnen en initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo.....	89
6.1 Uitwisseling en betrokkenheid bij het POVO-netwerk .....	89
Ervaringen van po-betrokkenen met de uitwisseling tussen po en vo en met het POVO-netwerk.....	89
Ervaringen van vo-betrokkenen met de uitwisseling tussen po en vo en met het POVO-netwerk.....	92
6.2 Ervaringen met de doorgaande leerlijn van po naar vo .....	93
6.3 Drie concrete initiatieven om de overgang po-vo te versoepelen .....	98
Creatieve wiskunde .....	98
Taal is dé basis .....	101
Cambridge English .....	112
Algemene succesfactoren voor initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo .....	120
Belangrijkste punten uit hoofdstuk 6: Doorgaande leerlijnen en initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo ..	123
7 Conclusies en aanbevelingen .....	127
7.1 Zorgvuldige advisering.....	127
7.2 Contact en uitwisseling dragen bij aan soepele overgangen.....	127
7.3 Knelpunten en aandachtspunten .....	128
Lastige vmbo-adviezen .....	128
Factoren die worden meegenomen in het advies .....	128
Heroverwegen en bijstellen van het advies.....	129
Warme overdracht .....	130
Onderwijskundig rapport.....	130
Kennis van het POVO-netwerk en initiatieven: facilitering van participatie.....	131
Doorgaande leerlijnen .....	131
Initiatieven.....	131
7.4 Beperkingen van het onderzoek.....	133
Beperkte mogelijkheden voor het monitoren van gelijke kansen .....	133
Administratie van eindtoetsscores .....	133
Representativiteit .....	134
Tot slot .....	134
Literatuur.....	135
Bijlage 1 Lijst met scripties .....	137
Bijlage 2 Posterpresentatie Onderwijs Research Dagen 2018.....	138



## Samenvatting

In 2011 heeft de Radboud Universiteit in opdracht van de besturen voor basis- en voortgezet onderwijs in Nijmegen een onderzoek uitgevoerd naar de kwaliteit van de adviezen van leraren in het po. Omdat er in de tussentijd diverse ontwikkelingen plaats hebben gevonden die een hernieuwd inzicht vragen in de kwaliteit van de overgang van po naar vo in Nijmegen, hebben de besturen in 2017 opdracht gegeven om de overgang po-vo opnieuw te onderzoeken. Om de kwaliteit van de overgang po-vo in Nijmegen in beeld te brengen zijn in het voorjaar van 2018 gegevens verzameld over schooladviezen, eindtoetsscores en schoolloopbanen van 3940 leerlingen in leerjaar 1, 2 en 3 van vijf vo-scholen. Daarnaast is er met een groot aantal betrokkenen in het po en vo gesproken over de advisering door het po, de overdracht van po naar vo en de schoolloopbanen van leerlingen in het vo. Concreet zijn de volgende thema's bestudeerd:

### *1 De advisering in het po en de relatie met de eindtoets*

In dit thema wordt besproken op welke wijze de basisschooladviezen tot stand komen en wat de ervaringen van betrokkenen in het po zijn met advisering. Daarnaast wordt ingegaan op de vraag in hoeverre de basisschooladviezen worden geëvalueerd en welke verklaringen betrokkenen in het primair onderwijs hebben voor onder- en overadvisering t.o.v. de eindtoets. Ook worden de adviezen die zijn gegeven in de periode 2015-2017 en hun relatie met de eindtoetsscores besproken.

Leraren in Nijmegen adviseren zorgvuldig. Adviseren is teamwork en procedures rondom advisering geven richting aan het verstrekken van basisschooladviezen. In vergelijking met de rest van Nederland worden in Nijmegen relatief veel samengestelde adviezen gegeven. Het onderscheid tussen het advies vmbo-k of vmbok/t en vmbo-t is voor leerkrachten lastig. Dat blijkt ook uit de cijfers inzake onder- en overadvisering. Dat komt bij deze schooltypen het vaakst voor. Leerkrachten verschillen in de druk die ze van ouders ervaren en in hun mening over een eventuele vervroeging van het moment van afname van de eindtoets. Ook procedures inzake bijstelling van adviezen zijn wisselend.

### *2 De overdracht van po naar vo*

In dit thema komt aan bod welke ervaringen betrokkenen in het po en vo hebben met de overdracht van leerlingen van po naar vo. Hierbij staan met name de ervaringen met het onderwijskundig rapport en met de warme overdracht centraal. Ook wordt ingegaan op het gebruik door mentoren van de informatie uit het onderwijskundig rapport en de warme overdracht en op de wijze waarop wordt besloten in welke brugklas een leerling wordt geplaatst. Daarnaast worden gegevens besproken over de relatie tussen het schooladvies en de plaatsing van leerlingen in de brugklas.

De overdracht van po naar vo verloopt in het algemeen goed. Het digitale systeem OSO wordt positief ervaren, al zijn er nog wel kanttekeningen te plaatsen bij de wijze en volledigheid waarop het in sommige gevallen wordt ingevuld. Met name het administreren van eindtoetsscores is een aandachtspunt. Daarnaast vindt men de warme overdracht van groot belang. Die vindt in de meeste



gevallen naar tevredenheid plaats. Goede contacten tussen po en vo dragen bij aan een goede overdracht van leerlingen. In enkele gevallen zijn de ervaringen met de overdracht minder positief.

### *3 Ervaringen in het vo met schooladviezen, eindtoets en schoolloopbanen*

In dit thema staat centraal welke ervaringen betrokkenen in het vo hebben met advisering door het po en met de eindtoets. Daarnaast wordt onder meer besproken hoe schoolloopbaanbeslissingen tot stand komen en welke verklaringen vo- en po-betrokkenen hebben voor op- of afstroom van leerlingen t.o.v. hun schooladvies. Verder worden gegevens besproken over de voorspellende waarde van het schooladvies en van het CET-toetsadvies voor de schoolloopbaanpositie van leerlingen in de derde klas van het vo.

Door vo-betrokkenen wordt veel waarde gehecht aan het basisschooladvies, omdat het een totaalbeeld schetst van een leerling. Aan de eindtoetsscore wordt minder waarde gehecht, omdat het een momentopname is, al wordt de objectiviteit van de toets wel positief gewaardeerd. Er is in het vo meer draagvlak dan in het po voor het vervroegen van de eindtoets. Door het vo wordt een druk op de vmbo-t-adviezen ervaren. Dat blijkt eveneens uit de relatief grote afstroom van leerlingen met een vmbo-t-advies. Dit probleem hangt samen met de aard van het scholenaanbod in Nijmegen.

### *4 Doorgaande leerlijnen en initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo*

In dit thema staat de samenwerking tussen po en vo centraal. Er is nagegaan hoe deze samenwerking wordt ervaren, in hoeverre men bekend is met het POVO-netwerk in Nijmegen en in hoeverre door betrokkenen van verschillende scholen wordt geparticipeerd aan initiatieven om de overgang po-vo te versoepelen. Ook worden de ervaringen met doorgaande leerlijnen besproken en met drie initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo: Creatieve wiskunde, Taal is dé basis en Cambridge English.

Over de samenwerking tussen po en vo in Nijmegen is men zeer positief. De uitwisseling wordt zeer gewaardeerd. Er wordt gepleit voor een bredere bekendheid van activiteiten van het POVO-netwerk Nijmegen en een betere facilitering van participatie door leraren. Specifiek worden met betrekking tot doorgaande leerlijnen knelpunten ervaren met betrekking tot studievaardigheden van leerlingen en hun beheersing van Engels en Nederlands. De onderzochte initiatieven laten een positief beeld zien van de waarde van vakspecifieke programma's die in samenhang tussen po en vo worden aangeboden. Waar Cambridge English en Creatieve wiskunde zich vooral richten op de hoogpresterende leerlingen, is Taal is dé basis een mooi initiatief om problemen van taalzwakke leerlingen na de overgang naar het voortgezet onderwijs te verminderen. Versterking, verbreding en facilitering van deze initiatieven kan bijdragen aan een nog soepelere overgang van po naar vo in Nijmegen.

Na een inleiding en de presentatie van de gehanteerde onderzoeksmethoden, worden deze thema's in vier resultatenhoofdstukken gepresenteerd. Aan het einde van elk hoofdstuk worden de belangrijkste punten met betrekking tot het thema kort samengevat en besproken. In het laatste hoofdstuk volgt een reflectie op het onderzoek en de resultaten en worden algemene conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan voor het beleid inzake de overgang po-vo in Nijmegen.

# 1 Inleiding

In 2011 heeft de Radboud Universiteit in opdracht van de besturen voor basis- en voortgezet onderwijs in Nijmegen een onderzoek uitgevoerd naar de kwaliteit van de adviezen van leraren in het po (Denessen & Vermeulen, 2011). Destijds zijn de adviezen en schoolloopbaangegevens in beeld gebracht van 3554 leerlingen in de eerste drie leerjaren van het vo op vier scholen in Nijmegen (Montessori College, Kandinsky College, Mondial College en Stedelijk Gymnasium). In 2011 is geconstateerd dat de kwaliteit van adviezen in Nijmegen hoog was. Er werd zorgvuldig geadviseerd in het po en de voorspellende waarde van de adviezen was hoog. Desondanks is een aantal knelpunten geconstateerd: Er bleek met name behoefte aan betere communicatie en afstemming tussen po en vo bij de overdracht.

Na het verschijnen van het rapport in 2011 hebben diverse ontwikkelingen plaatsgevonden die een hernieuwd inzicht vragen in de kwaliteit van de overgang van po naar vo in Nijmegen. De belangrijkste ontwikkelingen zijn enerzijds de verschuiving van het moment waarop de eindtoets wordt afgenomen, waardoor het advies een belangrijkere rol heeft gekregen in de overgang po-vo en anderzijds de ontwikkeling van een aantal lokale initiatieven om de overgang van po naar vo te versoepelen. Tegelijkertijd is in de periode 2011-2018 de druk op prestaties toegenomen en wordt door met name de hoogopgeleide ouders meer geïnvesteerd in de schoolloopbaan van hun kind, waardoor de druk van ouders op scholen zou zijn toegenomen.

Om enig zicht te krijgen op de effecten van ontwikkelingen in de samenleving en het onderwijs op de overgang po-vo hebben de besturen po en vo in Nijmegen ons verzocht om de overgang po-vo opnieuw te onderzoeken. Daarnaast was de vraag van de besturen wat de effecten zijn van enkele lokale initiatieven om de overgang po-vo te versoepelen.

Om de kwaliteit van de overgang po-vo in Nijmegen in beeld te brengen zijn in het voorjaar van 2018 gegevens verzameld over leerlingen en is met een groot aantal betrokkenen uit het po en vo gesproken over de advisering door het po, de overdracht van po naar vo en de schoolloopbanen van de leerlingen in het vo die deze overgang de afgelopen drie jaren hebben meegemaakt. Concreet zijn de volgende thema's bestudeerd:

- 1 De advisering in het po en de relatie met de eindtoets
- 2 De overdracht van po naar vo
- 3 Ervaringen in het vo met schooladviezen, eindtoets en schoolloopbanen
- 4 Doorgaande leerlijnen en initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo

Aan de hand van deze thema's worden de analyses in vier hoofdstukken gepresenteerd. De specifieke onderzoeksvragen die daarin worden beantwoord staan hieronder per thema geordend.

## *1. De advisering in het po en de relatie met de eindtoets (hoofdstuk 3)*

- Hoe komen de basisschooladviezen tot stand?
- Wat zijn de ervaringen van leraren van groep 8 en directeuren po met advisering en met de verschuiving van het moment van afname van de eindtoets po?

- In hoeverre worden de basisschooladviezen geëvalueerd?
- Welke schooladviezen zijn gegeven in Nijmegen in de periode van 2015 tot en met 2017?
- In hoeverre is er sprake van onder- en overadvisering t.o.v. de eindtoetsscore?
- Welke verklaringen wijzen betrokkenen in het po aan voor onder- en overadvisering t.o.v. het toetsadvies volgens de Centrale Eindtoets?
- In welke mate is het advies wel of niet bijgesteld naar aanleiding van de score op de Centrale Eindtoets?
- In hoeverre verschilt het geschetste beeld van de resultaten van het onderzoek uit 2011?
- In hoeverre verschilt het geschetste beeld van landelijke referentiedata?

## *2. De overdracht van po naar vo (hoofdstuk 4)*

- Wat zijn de ervaringen van betrokkenen in het po en in het vo met de overdracht van leerlingen van po naar vo?
- In hoeverre hebben zich volgens betrokkenen in het po en in het vo veranderingen voorgedaan in de overdracht van po naar vo sinds de verschuiving van het moment van afname van de eindtoets po?
- Hoe hangt het gegeven schooladvies samen met de plaatsing van leerlingen in de brugklas?
- In hoeverre verschilt het geschetste beeld van de resultaten van het onderzoek uit 2011?

## *3. Ervaringen in het vo met schooladviezen, eindtoets en schoolloopbanen (hoofdstuk 5)*

- Wat zijn de ervaringen van mentoren en onderbouwcoördinatoren van het vo met de advisering door het po en met de verschuiving van het moment van afname van de eindtoets po?
- Wat is de relatie tussen het advies van het po en de schoolloopbaanpositie van leerlingen in het vo?
- Wat is de relatie tussen het toetsadvies volgens de Centrale Eindtoets en de schoolloopbaanpositie van leerlingen in het vo?
- In hoeverre verschilt het geschetste beeld van de resultaten van het onderzoek uit 2011?
- In hoeverre verschilt het geschetste beeld van landelijke referentiedata?
- Welke verklaringen wijzen betrokkenen in het vo en in het po aan voor op- en afstroom t.o.v. het schooladvies?

## *4. Doorgaande leerlijnen en initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo (hoofdstuk 6)*

- Welke ervaringen hebben betrokkenen in het po en in het vo met het POVO-netwerk in Nijmegen?
- Welke ervaringen hebben betrokkenen in het vo met doorgaande leerlijnen?
- Welke ervaringen hebben betrokkenen in het po en in het vo met initiatieven ter bevordering van de doorgaande leerlijnen van po naar vo?
- In hoeverre dragen initiatieven ter bevordering van de doorgaande leerlijnen daadwerkelijk bij aan de kwaliteit van de overgang po-vo?

Bovenstaande vragen worden in dit rapport beantwoord. Daarnaast zijn er ook enkele scripties geschreven door studenten die gebruik hebben gemaakt van een deel van de onderzoeksdata en waarin andere analyses zijn toegepast. Een lijst met scripties is als bijlage bij dit verslag opgenomen. De scripties zijn te raadplegen bij de opleiding Onderwijswetenschappen van de Radboud Universiteit.

Ook is tijdens de Onderwijs Research Dagen van 2018 een deel van de resultaten van het onderzoek gepresenteerd aan de hand van een posterpresentatie. Deze is als bijlage in dit rapport opgenomen.

### *Leeswijzer*

In de volgende hoofdstukken zal achtereenvolgens worden besproken: de onderzoeksmethodiek (Hoofdstuk 2), de ervaringen van po-betrokkenen met advisering en de eindtoets (Hoofdstuk 3), de ervaringen van betrokkenen in po en vo met de overdracht van leerlingen van po naar vo (Hoofdstuk 4), de ervaringen van vo-betrokkenen met advisering door het po en met de eindtoets in relatie tot het functioneren en de schoolloopbaan van leerlingen (Hoofdstuk 5), en de ervaringen van betrokkenen in po en vo met doorgaande leerlijnen en het POVO-netwerk in Nijmegen in het algemeen en met initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo in het bijzonder (Hoofdstuk 6). Per thema zullen de resultaten van de interviews en de kwantitatieve analyse worden gepresenteerd. Bij de presentatie van de resultaten van de interviews zullen ook citaten worden vermeld, ter illustratie van de bevindingen en om de betrokkenen zoveel mogelijk zelf aan het woord te laten over hun ervaringen. Dat gebeurt anoniem, zonder de persoon te vermelden die de uitspraken heeft gedaan. De hoofdstukken 3 tot en met 6 worden elk afgesloten met een bespreking van de belangrijkste punten. In Hoofdstuk 7, Conclusies en aanbevelingen, zullen deze bevindingen nader worden beschouwd.



## 2 Methode

Het onderzoek bestond uit interviews met betrokkenen in het po en vo en uit kwantitatief onderzoek met gegevens over schooladviezen, eindtoetsscores en schoolloopbanen.

### 2.1 Interviews

#### *Interviews over ervaringen met advisering en de overgang po-vo*

Voor het onderzoek naar de ervaringen met advisering en de overgang po-vo zijn interviews gehouden met betrokkenen van zes basisscholen en vijf scholen voor vo. Van deze scholen waren vier basisscholen en vier vo-scholen ook betrokken bij het onderzoek van 2011. Om een beter beeld te krijgen van de veranderingen sinds 2011 en sinds de verschuiving van het moment van afname van de eindtoets, zijn voornamelijk meer ervaren betrokkenen geïnterviewd.

Van de basisscholen zijn geïnterviewd:

- 3 directeuren
- 1 bovenbouwcoördinator
- 1 IB'er
- 10 leraren groep 8

Van de vo-scholen zijn geïnterviewd:

- 6 onderbouwcoördinatoren/teamleiders onderbouw
- 1 zorgcoördinator
- 1 sectordirecteur
- 1 POVO-stuurgroeplid
- 13 mentoren

Aan de po-betrokkenen is onder meer gevraagd op welke informatie zij het schooladvies baseren. Hierbij werden hen negen kaartjes voorgelegd met factoren, afgeleid uit eerder onderzoek naar basisschooladviezen (e.g. Driessen, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2014), die gebruikt zouden kunnen worden ter onderbouwing van het schooladvies (intelligentie, LVS-resultaten, methodegebonden toetsen, motivatie, sociaal-emotionele ontwikkeling, studievaardigheden, thuissituatie, werkhouding en zelfvertrouwen). Vervolgens werd hen gevraagd om de kaartjes te selecteren met factoren die zij zelf meenemen ter onderbouwing van het schooladvies en om deze op volgorde leggen van meest belangrijk naar minst belangrijk. Ook waren er enkele blanco kaartjes waarop zij indien nodig zelf nog extra factoren konden opschrijven.

Naast de interviews is de basisscholen ook gevraagd of zij ons hun vastgelegde adviesprocedure wilden toesturen. Van vijf van de zes scholen hebben wij deze ontvangen.

#### *Interviews over initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo*

Er zijn in overleg met de Coördinator Doorgaande Leerlijnen (DGL) van de POVO-stuurgroep drie initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo voor dit onderzoek geselecteerd:

- Creatieve wiskunde
- Taal is dé basis
- Cambridge English

Ter evaluatie van deze initiatieven zijn van vier vo-scholen in totaal vier docenten en veertien leerlingen uit leerjaar 1 en 2 geïnterviewd (waarvan twee leerlingen schriftelijk). Verder zijn van drie basisscholen in totaal drie leraren groep 8 en vier leerlingen uit groep 7 geïnterviewd. Ook zijn de Coördinator DGL en de voormalige Coördinator DGL van de POVO-stuurgroep geïnterviewd.

### *Deelnemende scholen aan de interviews*

Voor het eerdere onderzoek in 2011 was met de POVO-stuurgroep besproken van welke po- en vo-scholen betrokkenen zouden worden geïnterviewd over de overgang po-vo, om een zo goed mogelijke afspiegeling te krijgen van Nijmegen. Voor het huidige onderzoek zijn dezelfde scholen benaderd, met als toevoeging Helicon VMBO. Daarnaast is een oproep gedaan aan basisscholen in Nijmegen om mee te doen met het onderzoek. Ten slotte zijn er nog enkele scholen bij het onderzoek betrokken omdat zij aan één van de initiatieven deelnamen. Dit heeft uiteindelijk geleid tot het overzicht in Tabel 1.

Tabel 1. *Overzicht van scholen die hebben deelgenomen aan de interviews*

Onderwijssoort	School	Locatie	Inhoud interview
PO	De Lanteerne	-	Overgang po-vo en initiatieven
	De Lindenhoeve	-	Overgang po-vo
	Het Octaaf	-	Overgang po-vo en initiatieven
	De Oversteek	-	Overgang po-vo
	Prins Clausschool	-	Overgang po-vo
	De Wieken	-	Overgang po-vo en initiatieven
VO	Dominicus College	-	Initiatieven
	Helicon VMBO	-	Overgang po-vo
	Kandinsky College	Malderburchtstraat	Overgang po-vo
	Mondial College	Leuvensbroek	Overgang po-vo
		Meeuwse Acker	Initiatieven
	Montessori College	K27	Overgang po-vo
		K33	Overgang po-vo
	Het Rijks VMBO	-	Initiatieven
	SSgN	-	Initiatieven
	Stedelijk Gymnasium	-	Overgang po-vo

### *Analyse van de interviews*

De interviews zijn opgenomen met geluidsopnameapparatuur. Er zijn transcripties gemaakt van alle geluidsopnamen. De transcripties zijn in ATLAS.ti en in Word geanalyseerd aan de hand van codering per subonderwerp.

## 2.2 Kwantitatief onderzoek met gegevens over schooladviezen, eindtoetsscores en schoolloopbanen

### Steekproef

Kwantitatieve data rond schooladviezen, eindtoetsscores en schoolloopbanen van 3940 leerlingen in leerjaar 1, 2 en 3 van het vo zijn verzameld via de leerlingadministraties van de vo-scholen. In Tabel 2 staat een overzicht van de scholen en de leerlingaantallen in de steekproef. 9.4% van de leerlingen zat op een school voor vmbo-b tot en met vmbo-g, 50.4% op drie schoollocaties met vmbo-t, havo en vwo, 23.7% op drie schoollocaties met vmbo-b tot en met vmbo-t en 16.5% op een categoriaal gymnasium.

Tabel 2. Overzicht van de scholen en de leerlingaantallen in de steekproef

School	Locatie	Aanbod	Aantal leerlingen	% van totaal
Helicon VMBO		Vmbo-b t/m vmbo-g	371	9.4%
Kandinsky College	Malderburchtstraat	Vmbo-t/havo/vwo	756	19.2%
Mondial College	Leuvenbroek	Vmbo-t/havo/vwo	602	15.3%
	Meeuwse Acker	Vmbo-b t/m vmbo-t	381	9.7%
Montessori College	K27	Vmbo-t/havo/vwo	627	15.9%
	K33	Vmbo-b t/m vmbo-t	376	9.5%
	Groesbeek	Vmbo-b t/m vmbo-t	177	4.5%
Stedelijk Gymnasium		Vwo	650	16.5%
Totaal			3940	100.0%

### Variabelen

Van de leerlingen zijn data met betrekking tot de variabelen leerjaar, initieel basisschooladvies, definitief basisschooladvies en de eindtoetsscore verzameld. Leerlingen uit leerjaar 1 hebben in het jaar 2017 hun basisschooladvies gekregen, leerlingen uit leerjaar 2 in het jaar 2016 en de leerlingen uit leerjaar 3 in 2015.<sup>1</sup> Het basisschooladvies kan, sinds de wetwijziging op primair onderwijs in 2015, bijgesteld worden aan de hand van het resultaat op de eindtoets (Overheid.nl, 2018). Door de wetwijziging is het moment van afname en bekendmaking van de eindtoetsscore verlaat tot na het moment van afgeven van het advies. Hierdoor werkt de eindtoetsscore als een second opinion om het advies bij te stellen. Het bijstellen van het advies mag enkel wanneer het niveau dat past bij een bepaalde eindtoetsscore hoger uitvalt dan het basisschooladvies (Overheid.nl, 2018). Zodoende is er een verschil gemaakt tussen het initieel advies (gegeven door de basisschool voor bekendmaking van de eindtoetsscore) en het definitieve advies (het advies na eventuele bijstelling naar aanleiding van de eindtoetsscore). Het basisschooladvies kan een enkel of dubbel advies zijn bestaande uit een of twee van de volgende niveaus (met uitzondering van praktijkonderwijs) (Inspectie van het Onderwijs, z.d.-a):

<sup>1</sup> Leerlingen die gedoubleerd zijn vormen hierop een uitzondering. Zie voor meer informatie hierover het kopje *Leerlingen met doublures en leerlingen die later vanuit een andere vo-school zijn ingestroomd* onder paragraaf 2.2.



1. Praktijkonderwijs (pro)
2. Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs basisberoepsgerichte leerweg (vmbo-b)
3. Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs kaderberoepsgerichte leerweg (vmbo-k)
4. Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs gemengde leerweg (vmbo-g)
5. Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs theoretische leerweg (vmbo-t)
6. Hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo)
7. Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo)

In aanvulling op een vmbo-advies kan het samenwerkingsverband passend onderwijs vo beslissen of een kind in aanmerking komt voor leerwegondersteunend onderwijs (LWOO) (Rijksoverheid, z.d.). Er is voor gekozen om, vergelijkbaar met het systeem eerder gehanteerd in het onderzoek van Van Rooijen et al. (2016), de adviezen te hercoderen volgens een eenduidig systeem. Daarvoor zijn de schooladviezen vmbo-g, vmbo-g/t en vmbo-t samengevoegd, omdat er formeel geen niveauverschil bestaat tussen g en t. Tabel 3 geeft een overzicht van de hercodering van de originele adviezen naar de ingedikte adviezen.

Tabel 3. *Overzicht van de originele en ingedikte schooladviezen*

<b>Originele schooladviezen</b>	<b>Ingedikte schooladviezen</b>
Pro	Pro
Vmbo-b	Vmbo-b
Vmbo-b/k	Vmbo-b/k
Vmbo-k	Vmbo-k
Vmbo-k/g	Vmbo-k/gt
Vmbo-k/t	
Vmbo-g	
Vmbo-g/t	Vmbo-g/t
Vmbo-t	
Vmbo-t/havo	Vmbo-t/havo
Havo	Havo
Havo/vwo	Havo/vwo
Vwo	Vwo

De drie meestgebruikte eindtoetsen in Nederland zijn de Centrale Eindtoets (CET, voorheen de Citotoets), de ROUTE 8 eindtoets en de IEP Eindtoets. Van de in het databestand beschikbare eindtoetsscores was 93.7% van de CET, 3% van de Route 8 eindtoets en 3.3% van de IEP eindtoets. Omdat veruit de meeste leerlingen in het databestand de CET als eindtoets hebben gemaakt en om te voorkomen dat het beeld van onder- en overadvisering vertekend wordt door eventuele verschillen tussen de eindtoetsen, is ervoor gekozen om in de analyses alleen de CET op te nemen. Van de 153 leerlingen in het databestand die IEP of Route 8 als eindtoets hadden, valt op dat 68.6% definitief een vwo-advies had gekregen. Van de leerlingen met vwo als definitief advies zat 89.5% op een categoriaal gymnasium en bij 88.5% van hen stemde hun advies ten dele of exact overeen met hun eindtoetsscore. Wat betreft de overige adviezen zijn rond onder- of overadvisering t.o.v. de IEP of Route 8 geen uitspraken te doen, omdat het hier om zeer geringe leerlingaantallen gaat (gemiddeld 5 per categorie).

De verschillende eindtoetsen hebben vastgesteld welk brugklatype het beste ‘past’ bij de eindtoetsscores. De intervallen geven een indicatie waar leerlingen met vergelijkbare eindtoetsscores in het algemeen terecht komen. Deze indicatie wordt ook wel het toetsadvies genoemd. In Tabel 4 staat een overzicht met de intervallen van de CET-scores en de daarbij passende brugklatypes (het toetsadvies).

Tabel 4. Per brugklatype het interval dat het uitgangspunt is voor de interpretatie van de standaardscore in het leerlingrapport Centrale Eindtoets (CET)

Score Centrale Eindtoets (CET)	Brugklatype/toetsadvies
501 – 518	Pro en vmbo-b
519 – 525	Vmbo-b/k
526 – 528	Vmbo-k
529 – 532	Vmbo-g/t
533 – 536	Vmbo-gt/havo
537 – 539	Havo
540 – 544	Havo/vwo
545 – 550	Vwo

Noot: Bron: CvTE (2018).

### *Vergelijking van het schooladvies met het toetsadvies volgens de CET*

Om uitspraken te doen over onder- en overadvisering is voor de vergelijking van het schooladvies met het toetsadvies van de CET de regel gehanteerd dat alleen een verschil van een heel niveau een indicatie is van onder- of overadvisering (zie Tabel 5). Tabel 5. *Bepaling van corresponderende adviezen en onder- of overadvisering op grond van de vergelijking van het schooladvies met het toetsadvies van de CET*

Afwijking tussen schooladvies en niveau volgens toetsadvies CET	Voorbeeld		Aard van het advies
	Advies	Toetsadvies CET	
Advies is minstens één niveau hoger dan toetsadvies CET	Havo	Vmbo-t	Overadvisering t.o.v. toetsadvies CET
Advies is een half niveau hoger dan toetsadvies CET	Havo	Vmbo-t/havo	Lichte overadvisering: correspondeert met toetsadvies CET
Advies is gelijk aan toetsadvies CET	Vmbo-t	Vmbo-t	Correspondeert met toetsadvies CET
Advies is een half niveau lager dan toetsadvies CET	Vmbo-t/havo	Havo	Lichte onderadvisering: correspondeert met toetsadvies CET
Advies is minstens één niveau lager dan toetsadvies CET	Vmbo-t	Havo	Onderadvisering t.o.v. toetsadvies CET

## *Vergelijking van het schooladvies en het toetsadvies met de positie in vo-3*

Een vergelijkbare regel is gehanteerd bij het bepalen van op- en afstroom op grond van de vergelijking van het schooladvies of het toetsadvies met het niveau van de klas waarin de leerlingen zich in het derde leerjaar van het vo bevinden (zie Tabel 6).

Tabel 6. *Bepaling van op- en afstroom op grond van de vergelijking van het schooladvies of het toetsadvies van de CET met het niveau van de klas waarin de leerlingen zich in het derde leerjaar van het vo bevinden*

<b>Afwijking tussen schooladvies/toetsadvies CET en positie in vo-3</b>	<b>Voorbeeld</b>		<b>Op- of afstroom t.o.v. schooladvies/toetsadvies CET</b>
	<b>Schooladvies/toetsadvies CET</b>	<b>Positie leerjaar 3 van het vo</b>	
Advies/eindtoets is minstens één niveau hoger dan positie in vo-3	Havo	Vmbo-t	Afstroom t.o.v. schooladvies/toetsadvies CET
Advies/eindtoets is een half niveau hoger dan positie in vo-3	Havo	Vmbo-t/havo	Positie in vo- 3 correspondeert met schooladvies/toetsadvies CET
Advies/eindtoets is gelijk aan positie in vo-3	Vmbo-t	Vmbo-t	Positie in vo- 3 correspondeert met schooladvies/toetsadvies CET
Advies/eindtoets is een half niveau lager dan positie in vo-3	Vmbo-t/havo	Havo	Positie in vo- 3 correspondeert met schooladvies/toetsadvies CET
Advies/eindtoets is minstens één niveau lager dan positie in vo-3	Vmbo-t	Havo	Opstroom t.o.v. schooladvies/toetsadvies CET

## *Ontbrekende gegevens en data cleaning*

Van de 3940 leerlingen ontbrak in de leerlingadministraties van de vo-scholen van 2.4% informatie over het schooladvies en van 40.8% informatie over de eindtoetsscore. Vooral van de leerlingen die in 2017/2018 in leerjaar 1 en in leerjaar 2 zaten ontbraken veel eindtoetsscores (respectievelijk 54.9% en 42%, tegenover 27.4% bij leerlingen in leerjaar 3).<sup>1</sup> De hoge percentages ontbrekende gegevens manen tot voorzichtigheid bij het doen van uitspraken rond de eindtoetsscores. Ook moet er rekening mee worden gehouden dat bij de leerlingen van wie de eindtoetsscore ontbreekt er een grotere kans is dat ook informatie over eventuele bijstelling van het advies ontbreekt.

Eén van de initiële doelen van het onderzoek was kansenmonitoring. We wilden graag inzicht in de mate waarin de overgang po-vo gunstiger of minder gunstig verloopt voor kinderen met verschillende sociaaleconomische achtergronden. Dit bleek echter niet mogelijk te zijn, omdat de leerlingadministraties van de vo-scholen niet beschikten over data over de sociaaleconomische status van de leerlingen, zoals het opleidingsniveau van de ouders.

Er waren zes leerlingen met een advies voor praktijkonderwijs. Deze zijn buiten de analyses gehouden, omdat het om een klein aantal leerlingen gaat en omdat we ook geen zicht hebben op hoeveel

<sup>1</sup> Van de leerlingen met een ontbrekende eindtoetsscore valt met name op dat van de 52 leerlingen met vmbo-g/t-advies in leerjaar 3 de afstroom relatief hoog is, namelijk 32.6% (17 leerlingen).

leerlingen er zijn die met pro-advies op een reguliere school zijn gestart maar toch zijn afgestroomd naar een school voor praktijkonderwijs.

## *Analyse van de kwantitatieve data*

### *Beschrijvende statistiek*

Omdat representativiteit voor alle vo-scholen en de leerlingpopulatie in Nijmegen niet is onderzocht en omdat we niet de pretentie hebben om generaliserende uitspraken te doen, is voor het kwantitatief onderzoek gekozen voor uitsluitend beschrijvende statistiek.

### *Leerlingen met doublures en leerlingen die later vanuit een andere vo-school zijn ingestroomd*

We hebben ervoor gekozen om leerlingen die in het vo gedoubleerd zijn (n = 108) en leerlingen die later vanuit een andere vo-school zijn ingestroomd (n = 73) ook bij de algemene analyses te betrekken, om een zo compleet mogelijk beeld te kunnen geven van onder- en overadvisering en van op- en afstroom. Wanneer er vergelijkingen worden gemaakt op grond van het jaar waarin de leerlingen hun advies hebben gekregen, zijn we ervan uitgegaan dat leerlingen die zijn gedoubleerd slechts één keer zijn gedoubleerd en daardoor hun schooladvies één jaar eerder hebben gekregen. Leerlingen die één keer zijn gedoubleerd en die in het schooljaar 2017-2018 in leerjaar 3 zaten (n = 64) zouden hun schooladvies dan in 2014 hebben gekregen; deze zijn niet meegenomen in deze vergelijkingen.<sup>1</sup>

### *Gebruik van data uit eerder onderzoek in Nijmegen uit 2011 en van landelijke referentiedata*

We hebben ook vergelijkingen gemaakt met de data van het eerdere onderzoek in Nijmegen uit 2011 (Denessen & Vermeulen, 2011). Gezien aan het huidige onderzoek een extra vmbo-school deelneemt (Helicon VMBO), zijn er wel beperkingen wat betreft de vergelijkingen die kunnen worden gedaan. Zo kunnen er bijvoorbeeld geen vergelijkingen worden gemaakt met de data uit 2011 wat betreft de verhoudingen van de adviesaantallen. Wel kunnen vergelijkingen worden gemaakt op het niveau van het advies, dat wil zeggen dat per schooltype dat is geadviseerd kan worden vergeleken hoe de toetsscores en schoolloopbanen van die leerlingen zich verhouden met de gegevens van 2011; maar ook hierbij dient rekening ermee te worden gehouden dat onbekend is in hoeverre verschillen tussen de uitkomsten van 2011 en die van het huidige onderzoek zijn toe te schrijven aan een trend of aan de toevoeging van Helicon VMBO. Daarnaast zijn er vergelijkingen gemaakt met landelijke referentiedata (Inspectie van het Onderwijs, 2017b, 2017c, 2018a, 2018b). Ook hierbij geldt dat er geen vergelijkingen kunnen worden gemaakt wat betreft de verhoudingen van de adviesaantallen, gezien

---

<sup>1</sup> Van de leerlingen die zijn gedoubleerd valt op dat de meeste leerlingen een vwo-advies hadden (26.9%), een vmbo-b-advies (14.8%) of een vmbo-g/t-advies (14.8%). Hiervan is met name het vmbo-b-advies opvallend, gezien dit onder gedoubleerde leerlingen ongeveer dubbel zoveel voorkomt als onder leerlingen die niet zijn gedoubleerd; dit is deels te verklaren door het feit dat deze leerlingen niet kunnen afstromen (tenzij zij naar pro zouden gaan). Verder valt op dat gedoubleerde leerlingen iets vaker dan gemiddeld een lagere CET-score hadden dan hun advies. Van de leerlingen die later vanuit een andere vo-school zijn ingestroomd valt op dat 80.7% een vmbo-advies had en dat 8 van de 12 leerlingen met vmbo-g/t-advies in leerjaar 2 of 3 zijn afgestroomd t.o.v. het niveau van hun advies.

representativiteit voor de leerlingpopulatie in Nijmegen niet is onderzocht. Net als bij de data van Nijmegen uit 2011, kunnen wel op het niveau van het advies vergelijkingen worden gedaan.

### *2.3 Onderzoekethiek*

Het onderzoek is voorgelegd aan de Ethiek Commissie van de faculteit der Sociale Wetenschappen (ECSW) van de Radboud Universiteit. Deze heeft een positief advies gegeven, dat is overgenomen door het faculteitsbestuur. Het dossiernummer van de goedgekeurde aanvraag is ECSW-2018-013R2.

### *2.4 Terminologie*

Wanneer in de onderzoeksbevindingen gesproken wordt over scholen of leerlingen ‘in Nijmegen’, dan wordt hiermee (doorgaans) uitsluitend bedoeld op de scholen of leerlingen betrokken bij het onderzoek. Voor de leesbaarheid maken we in het rapport afwisselend gebruik van termen als po-scholen en basisscholen. Hier volgen enkele andere in dit rapport gebruikte termen met een toelichting erbij:

*Po-betrokkenen*: bovenbouwleraren, directeuren, bovenbouwcoördinatoren en/of IB'ers

*Vo-betrokkenen*: mentoren/docenten, onderbouwcoördinatoren, teamleiders, afdelingsleiders, zorgcoördinatoren en/of sectiedirecteuren

*Basisschooladvies, schooladvies of advies*: Het definitieve basisschooladvies. Wanneer het om het initiële basisschooladvies gaat, dan wordt dit expliciet vermeld.

### 3 De advisering in het po en de relatie met de eindtoets

In dit hoofdstuk wordt besproken op welke wijze de basisschooladviezen tot stand komen en wat de ervaringen van betrokkenen in het po zijn met advisering. Daarnaast wordt ingegaan op de vraag in hoeverre de basisschooladviezen worden geëvalueerd en welke verklaringen betrokkenen in het primair onderwijs hebben voor onder- en overadvisering t.o.v. de eindtoets. Ook zullen de adviezen die zijn gegeven in de periode 2015-2017 en hun relatie met de eindtoetsscores worden besproken.

#### *3.1 Totstandkoming van de adviezen: procedures, keuzes en overwegingen*

##### *Procedures en betrokkenen bij de totstandkoming van het basisschooladvies*

Op alle basisscholen wordt in groep 7 een pre-advies gegeven. Dit advies is doorgaans aan de voorzichtige kant, zodat de leerling en diens ouders zich alvast op vo-scholen kunnen oriënteren en zich niet te vlug oriënteren op een school met een te hoog instroomniveau. In groep 8 wordt het definitieve advies gegeven; dit is zelden lager dan het pre-advies. Het definitieve advies is hoger wanneer de leerling een groei heeft laten zien in resultaten of in werkhouding. Bij zowel de totstandkoming van het pre-advies als van het definitieve schooladvies zijn op alle scholen meerdere teamleden betrokken (in wisselende samenstelling: leraren groep 8, leraren groep 7, leraren groep 6, de IB'er, de bovenbouwcoördinator, de zorgcoördinator en de directeur); de adviezen worden dus schoolbreed gedragen. De leraar van groep 8 neemt bij het definitief schooladvies het voortouw; deze neemt het pre-advies als uitgangspunt en formuleert op basis van zijn of haar eigen bevindingen, de bevindingen van een eventuele duo-collega en in overleg met de IB'er, de zorgcoördinator en/of eventuele andere teamleden een definitief advies. Leerlingen over wie twijfel bestaat worden doorgaans in een vergadering met meerdere teamleden gezamenlijk besproken. Een aantal leraren spreekt sterke waardering uit voor het feit dat zij bij de advisering kunnen sparren met hun duo-collega en dat het advies wordt gedragen door het hele schoolteam.

In het eerdere onderzoek in 2011 had nog geen van de betrokken basisscholen hun adviseringsprocedure vastgelegd in een beleidsdocument. De scholen van het huidige onderzoek beschikten wel over een vastgelegde procedure. Wij hebben de scholen verzocht of zij ons hun vastgelegde adviesprocedure wilden toesturen. Van vijf van de zes scholen hebben wij deze ontvangen. De procedures geven weer op welke informatie het advies wordt gebaseerd, maar de uitgebreidheid hiervan verschilt per school. In één van de procedures wordt ook informatie gegeven over de duiding en weging van de verschillende soorten informatie. In de meeste procedures wordt ook aangegeven wie waarvoor verantwoordelijk is en volgens welk tijdpad de advisering geschiedt. In de procedures wordt echter niet uitgelegd welke criteria de school hanteert voor het wel of niet bijstellen van een advies.

### *Visie van po-betrokkenen op het basisschooladvies*

De po-betrokkenen is gevraagd hoe zij het schooladvies percipiëren: als een advies over het niveau waarop een leerling het beste het vo kan instromen of meer als een inschatting van het verwachte eindniveau. Hieruit kwam naar voren dat de meesten het als een combinatie van beide zien:

*[Of een schooladvies het niveau is waarop een leerling het beste kan instromen of het verwachte eindexamenniveau] verschilt per kind. Ja er zijn kinderen waarvan wij denken van: 'Oh geef die alsjeblieft even de rust en de ruimte om binnen een dakpanklas te groeien en dan komt dat wel goed.' En andere kinderen heb je zo iets van: daar ga je zelfs iets boven de verwachting zitten omdat als je die daar onder laat zitten, dan kakken ze in en dan gaan ze mee met de flow, terwijl je eigenlijk denkt van: 'Die kan beter'.*

*Bij sommige leerlingen denk je dat er meer in zit, maar je moet hem wel op een niveau laten starten zodat 'ie daar naartoe kan werken. Dus eigenlijk bekijk je dat allebei.*

Een aantal respondenten ziet het advies vooral als een inschatting van het niveau waarop de leerling het beste kan instromen:

*Dus het is altijd het punt waarop ik denk: 'Hier is de meeste kans van slagen om te starten.' En wat jij in het vo gaat doen daarna, ja, dat moet jij laten zien.*

*We moeten ons echt heel erg baseren op wat we nu zien, daar gaat een kind starten. En kan het groeien, dan doen ze dat in het vo.*

*Er gaat nog zoveel gebeuren op die middelbare school: Wordt het een meeloper? Iemand die trouw z'n huiswerk maakt? Of die de hele dag gaat gamen? Wij geven een startsituatie, maar wat diegene er uiteindelijk zelf van maakt, dat wij hebben ook niet helemaal in de hand. En dan begint die puberteit. Je hoort heel vaak hoe kinderen zijn veranderd.*

Een enkele po-betrokkene gaf de indruk het vooral als een inschatting van het verwachte eindniveau te beschouwen:

*Een kind gedraagt zich ook naar zijn omgeving. Dus zit 'ie in een havo-klas, gaat 'ie ook havo presteren.' Dus een beetje vuur aan de schenen is helemaal niet zo erg. Doe dat maar. Dus ik rond nu wel meer naar boven af en ik merk dat dat ook echt helpt.*

### *Benodigheden voor een kwalitatief goed advies volgens po-betrokkenen*

Aan de po-betrokkenen is gevraagd welke factoren belangrijk zijn voor het geven van een goed advies. Ervaring is belangrijk; enkele leraren vertelden hoe zij in de loop der tijd steeds zekerder zijn geworden van hun adviezen doordat zij hebben ervaren hoe eerder door hen geadviseerde leerlingen uiteindelijk terecht zijn gekomen in het vo en doordat zij de vo-scholen steeds beter hebben leren kennen. Verder kwam uit de interviews naar voren dat het advies niet uitsluitend een gevoel mag zijn wat je bij een leerling hebt maar goed moet kunnen worden onderbouwd en dat het tot stand moet komen in samenwerking met andere leden van het schoolteam. Ook is kennis van het vo van belang voor het opstellen van een goed advies.

### *Informatie waarop het advies wordt gebaseerd*

Het schooladvies blijkt vooral te worden gebaseerd op enerzijds cognitieve factoren, zoals de prestaties van de leerling volgens de LVS-resultaten en volgens de methodegebonden toetsen, en anderzijds op niet-cognitieve factoren, zoals werkhouding, motivatie en zelfvertrouwen. Sommige po-betrokkenen gaven aan dat de thuissituatie ook een rol kan spelen bij het advies:

*De thuissituatie vinden wij daarin ook wel belangrijk, want het kan zijn dat je denkt: 'Ja, het zit er wel in, een bepaald niveau, maar het zal best hard werken worden.' En toch ga je net dat niveau, dat advies geven, omdat je weet dat er in die thuissituatie een hele stimulerende omgeving zit, ouders die heel betrokken zijn, ouders die met hun kind meekijken, overhoren. Nou, dat kan ook echt wel meespelen in de overweging van: 'Met zo'n thuissituatie, zo'n omgeving, zien wij het wel zitten en geven we juist wel dat advies.' Terwijl kinderen die misschien helemaal geen stimulerende thuisomgeving hebben en het echt helemaal op eigen kracht moeten doen, dat je daar soms denkt van: 'Nou, dan houden we vast aan, nouja, in ieder geval wat goed haalbaar is.'*

Andere po-betrokkenen gaven aan dat zij de thuissituatie niet meenemen in het schooladvies, maar wel in de warme overdracht met het vo. Eén van de basisscholen gaf aan dat zij bij leerlingen met een thuissituatie waarin zij verwachten dat er weinig ondersteuning van ouders is, de stichting School's Cool inschakelen die een mentor aan hen koppelt die hen en hun ouders één of twee jaar extra ondersteuning biedt in het vo.

### *Weging van de factoren*

Uit de interviews met po-betrokkenen kwamen geen duidelijke afspraken of richtlijnen naar voren over de weging van de verschillende factoren. Wanneer hiernaar gevraagd werd, werd vaak benadrukt dat alle gepresenteerde factoren in het advies worden meegenomen en dat naar het totaalplaatje wordt gekeken. De cognitieve prestaties en werkhouding/motivatie werden echter doorgaans wel als belangrijkste factoren aangemerkt. Ook waren er po-betrokkenen die aangaven dat de vraag welke factoren het zwaarst wegen verschilt per leerling:

*Ik vind [de weging van de verschillende factoren] heel erg afhankelijk van het kind zelf, wat bij dit kind nodig is voor succeservaring. En dus eigenlijk al deze onderdelen zijn heel belangrijk. Ik zelf neig altijd naar... Het kind moet zich gezien voelen, moet zich gelukkig voelen, moet uitgedaagd worden. Dus ik zou dat stukje zelfvertrouwen en het sociale aspect het belangrijkste vinden; want ik denk een kind dat zich goed in z'n vel voelt, is in staat om al die dingen te leren en te gaan, ja, te gaan groeien. Dus dat zou, ja, eigenlijk mijn eerste afweging zijn. Ja. Ik denk als het gaat om het verschil, bijvoorbeeld, tussen een havo-leerling en een vwo-leerling, dan weet ik dat een vwo-leerling veel zelfstandiger moet kunnen werken, veel meer moet kunnen... zelfstudie, moeten analyseren en moet gemotiveerd zijn, dus dan zou het onderdeel motivatie voor die leerling die daarover twijfelt belangrijker zijn. Ja, voor alle kinderen geldt methodegebonden of de toets zelf, jaargegevens... Dat volg je eigenlijk van alle kinderen. Studievaardigheden, planning,*



*werkhouding... Ook belangrijk. Het maakt het totaalplaatje. Ik kan niet aangeven of daar nu een vaste volgorde is: 'Dit vind ik het eerst belangrijk, daarna die...'*

### *Twijfel aan adviezen: vooral bij vmbo-k of vmbo-t*

De geïnterviewde leraren zeiden over het algemeen veel vertrouwen te hebben in hun adviseringspraktijk. Dat neemt niet weg dat zij soms ook nog wel eens twijfels hebben over een advies. Wat betreft de vraag bij welke adviezen het meeste twijfel voorkomt, is volgens po-betrokkenen de keuze tussen een vmbo-k- of vmbo-k/t-advies en een vmbo-t-advies een lastige. Een reden hiervoor is dat de scholen voor vo in Nijmegen voor een groot deel bestaan uit enerzijds vmbo-scholen en anderzijds scholen voor vmbo-t/havo/vwo en dat een vmbo-t-advies het minimale vereiste is om toegelaten te worden tot de laatstgenoemde categorie scholen. Bij dergelijke twijfelgevallen kan men onder meer kijken naar of de leerling meer praktisch ingesteld is en graag met zijn handen werkt, of juist meer theoretisch gericht is. Daarnaast wordt gekeken naar de werkhouding en motivatie van de leerling; als de cijfers een vmbo-k/t-advies laten zien, maar als de leerling een sterke motivatie en een goede werkhouding heeft, dan kan dit als reden worden gezien om de leerling toch een vmbo-t-advies te geven. Aan de andere kant: wanneer een leerling qua intelligentie vmbo-t wel aan zou kunnen, maar er sprake is van veel belemmerende factoren, zoals moeite met executieve functies, dan wordt er wel voor gekozen om een vmbo-k-advies of een vmbo-k/t-advies te geven in plaats van een vmbo-t-advies.

### *Afwegingen op basis van leerling- en niveaukenmerken*

Hieronder volgen enkele citaten van po-betrokkenen die een inkijkje geven in hoe leraren leerlingen van verschillende niveaus typeren en in de afwegingen die zij maken wanneer zij moeten kiezen tussen het ene of het andere niveau.

Hoe een leraar een afweging maakt over het vmbo-type waarin een leerling het beste zou kunnen instromen:

*Wat heeft dit kind nodig om te leren? En waar staat het nu om verder te gaan? En als je dan ziet dat een kind veel liever met z'n handen bezig is dan met z'n boeken aan het studeren, ja, dan geeft dat al een bepaalde richting. En als je dan ook merkt van: 'Hé, hij heeft meer ondersteuning nodig, of hij heeft juist behoefte aan een combinatie van oefeningen en tussen praktijk en theoretisch.' Ja, dan kun je al makkelijker een indruk maken van: 'Oké, hier heb je de grootste kans op succes.'*

*Als je dan echt naar het vmbo gaat, ja daar zie je ook wel kinderen die soms wel gedragsproblemen hebben; maar als je die eens laat werken met hout of iets laat doen met stroom dan zie je ineens een heel ander kind. Dan denk je: 'Ah maar jij bent juist, die zijn vaak veel slimmer met de handen, die kunnen dat soort dingen juist heel goed.' Dat vind ik echt heel mooi om te zien. Ja. Dat is echt een beetje, en dan zie je ze ook opbloeien.*

Hoe een leraar een afweging maakt over of een leerling beter naar vmbo-t of naar havo kan gaan:

*Een havo/vwo leerling is vaak betrokken bij de lessen, heeft vaak keurig zijn werk op orde, alles gemaakt. Die wil ook dingen weten of die neemt ook initiatieven ergens voor en als die een spreekbeurt heeft dan is dat heel uitgebreid weet je en kan die bijna niet stoppen met praten. Terwijl een t-leerling dat wat minder heeft, weet je, die doen het dan wel maar die zijn dan niet altijd betrokken en hebben niet altijd zin om iets te doen.*

Hoe een leraar een afweging maakt over of een leerling beter naar havo of naar vwo kan gaan:

*Maar of je een kind naar een havo of naar een vwo stuurt heeft natuurlijk wel heel veel te maken ook wel in de houding, in de interesses, in de concentratie waarin een kind zit. Kijk als je een havo/vwo-advies hebt op resultaten, maar het blijkt dat het kind gewoon kei-serieus is en daar alles aan wil doen, ja dan zou ik eerder voor een vwo gaan dan voor een havo, ook al zegt de eindtoets wellicht wat anders.*

Hoe een leraar een afweging maakt tussen praktijkonderwijs en vmbo-b met LWOO:

*Bij één leerling is ervoor gekozen om niet naar pro te gaan maar naar basis toch toe te zetten. Dat heeft puur te maken [...] met dat de intelligentie van die leerling eigenlijk hoger is dan die van de gemiddelde pro leerling. Deze leerling is dus ook door de testen van het drempelonderzoek heengegaan en daar is dus uitgekomen dat haar intelligentie eigenlijk prima is maar dat het meer in de werkhouding, motivatie en sociaal-emotionele ontwikkeling terecht komt waardoor zij lage scores neerzet.*

### ***Afwegingen voor een samengesteld advies***

Leraren vinden het prettig dat het mogelijk is om een samengesteld advies te geven. Redenen die zij hiervoor geven zijn o.a. dat kinderen in de periode van de overstap kunnen veranderen, ten positieve of ten negatieve. Vooral als leraren verwachten dat een leerling nog een groei door zal maken, geven zij een samengesteld advies:

*Als je vwo-advies geeft moet het ook echt vwo zijn. [Als je denkt dat een leerling groeimogelijkheden heeft], in principe probeer je dan een dubbel advies te geven: die is nog niet toe aan het vwo, maar ik zie wel een kans. Dan doe je havo/vwo. Als je denkt: dat is een vmbo-t-leerling, dat vind ik lastiger. Een g/t-advies, wat het dichtst bij elkaar ligt, da's bijna hetzelfde, dus dan geef je een k/t-advies, terwijl juist kaderberoepsgericht vanwege de praktijkvakken heel anders is dan de theoretische kant. Da's de enige waar het lastig is. [...] Vmbo-t/havo, kinderen die heel gemotiveerd zijn en in principe een goede vmbo-t-leerling, die zou met enorm goede inzet, door hard te werken, ook de havo kunnen halen, dus dan geef je t/h-advies. Zo probeer je het te ondervangen en kinderen te stimuleren dat ze die groei nog gaan doormaken. Bovendien spelen leeftijdskenmerken en eigenschappen een rol, want de een is hier al duidelijk in de puberteit. Je probeert te voorspellen hoe de werkhouding zal zijn, hoe de thuissituatie is, allemaal externe factoren die ook beïnvloeden of er succes is. Daarnaast kijkend bepaal je ook: ga je naar het enkelvoudig advies, dubbel advies?*

### *Hoe po-betrokkenen hun beeld van het vo vormen*

Om een goed advies te kunnen geven is het van belang dat leraren in het po kennis hebben van de eisen die door de verschillende niveaus van vo aan leerlingen worden gesteld. Leraren in het po vormen hun beeld van het vo door te gaan kijken op scholen waarvan ze nog weinig weten, door gesprekken met vo-betrokkenen, door te lezen en door naar open dagen en informatiedagen van vo-scholen te gaan. Op dergelijke informatiedagen wordt ook wel gesproken over wat de leerlingen op die school kenmerkt. Soms gaan ze ook met de leerlingen van hun klas naar een vo-school, zodat ze alvast een beetje weten wat hen te wachten staat. Zo krijgen ze een beeld van de verschillende scholen, hun werkwijze, en de niveaus.

Een leraar groep 8 over hoe zij ervaringen tijdens een bezoek aan een vmbo-school heeft meegenomen in haar adviseringspraktijk:

*Ik denk wel dat ik met advisering, dat ik wat minder zorgen maak in die zin als ik een bij een kind denk: 'Ik twijfel tussen vmbo-k en vmbo-t.' Ik heb het dan vooral even over het vmbo-gedeelte, want daar ben ik wezen kijken, dat ik soms weleens dacht: 'Oeh, kan een kind dat wel?' En als ik kijk, het taalniveau hier en wat ik aan taal geef, dat ik wel denk: 'Oh, nee ik geef ze zo genoeg basis mee.' Want op een gegeven moment heb ik daar een vmbo-t-klas gevolgd en een vmbo-k-klas en toen dacht ik: 'Ja maar, die lessen geef ik hier ook, wat zij nu leren, jeetje.', weet je wel, dat... Toen zei die leerkracht ook van: 'Er zakt zoveel weg bij ze na zo'n vakantie.' en, eh maar goed, dat ging over persoonsvorm zoeken. Dan denk ik: 'Jeetje, dat leren ze hier, vanaf groep 5 zijn we daar al mee bezig.' Dus ik denk wel: 'Ja ik geef ze wel genoeg basis en meer kan ik echt niet geven.', dus eh en ook ik vond het niveau gewoon erg laag, zeg maar. Ik dacht van: 'Oh, ze moeten veel meer weten op een vmbo-school.', maar dat valt wel mee. Maar dat komt natuurlijk, ik heb kinderen in de klas die ook op vwo uitstromen, dus die geef ik ook les en dat is eigenlijk, ja, groep 8 vwo uitstromen is bijna vmbo-t eindexamen, zo, weet je wel. Dus nee, dus meer een geruststelling, meer dat ik denk: 'Oké, weet je, ze krijgen genoeg mee om de vmbo te halen.' zeg maar, of om de overstap te maken.*

### *Ouders en advisering*

Po-betrokkenen zijn verdeeld in hun ervaringen met druk van ouders om een hoger advies voor hun kind in de wacht te slepen. Sommigen gaven aan geen druk te ervaren. Anderen ervaren wel druk van ouders en hebben ook de ervaring dat deze de afgelopen jaren (fors) is toegenomen. Verklaringen die zij hiervoor geven zijn de toegenomen maatschappelijke druk om te presteren en mogelijk ook de verschuiving van het moment van de eindtoets, omdat ouders een leraar makkelijker kunnen beïnvloeden dan een cijfer op de eindtoets. In de gevallen waarin ouders druk uitoefenen, gaat het vooral om hoger opgeleide ouders, en met name om minimaal een vmbo-t-advies in de wacht te slepen:

*[We] hebben gewoon een wat andere populatie kinderen binnen onze school gekregen. [...] En ik merk juist dat nu wij kinderen hebben waarvan ouders die zelf ook wat minder*

*hoog opgeleid zijn, dat die ook eerder akkoord gaan met het schooladvies. Dat het ook voor hun niet zo belangrijk is wat het advies is, als ze maar gelukkig zijn. En ik denk juist dat wij bij ons op school wat dat betreft, het iets makkelijker zijn gaan krijgen, omdat... ja, omdat deze ouders er steeds ook minder zijn. Want ik denk... ja, ik merk wel dat het vooral voor ouders die zelf hoog opgeleid zijn en die gaan horen dat hun kind... ja, dan is die grens het vmbo- t; daar draait het eigenlijk allemaal om. Dat zij het heel vervelend vinden als hun kind niet naar een vmbo-t school kan en dat heeft vooral te maken, een stukje van dat ze misschien teleurgesteld zijn in het niveau van het kind. Maar ik denk eigenlijk dat het nog meer te maken heeft dat we dan in Nijmegen wonen en dat de populatie tussen die twee verschillende soorten scholen ook enorm [verschillend] is. Dus als jouw kind naar een vmbo-school moet, of jouw kind mag naar een mavo/havo/vwo school... die populatie in Nijmegen is heel verschillend. En ik merk gewoon dat ouders daar heel gevoelig voor zijn.*

Ook zijn er leraren die wel druk van ouders ervaren, maar niet de ervaring te hebben dat deze is toegenomen. Volgens deze leraren is die druk hetzelfde gebleven of zelfs afgenomen. Verklaringen voor de afgenomen druk zijn volgens hen onder meer de invoering van een pre-advies en het feit dat ouders al zo vroeg mogelijk worden meegenomen in de ontwikkeling van hun kind; hierdoor worden de verwachtingen van ouders op tijd bijgesteld, zodat het definitieve advies in groep 8 niet als een verrassing kan komen. In het geval van één school werd een verandering van de leerlingpopulatie (minder leerlingen met hoogopgeleide ouders) als een verklaring aangewezen voor de verminderde druk. Ook zeiden enkele leraren dat ze minder druk ervaren en zich zekerder voelen naarmate zij meer ervaring hadden met het adviseren. Volgens veruit het merendeel van de po-betrokkenen kan de druk van ouders niet van invloed zijn op het advies, omdat men zich zeker voelt doordat het goed is onderbouwd en omdat het schoolteam er als geheel achter staat. Er zijn vaak wel ouders die vragen of het advies niet wat hoger kan (vooral na een hogere eindtoetscore) of die het aanvankelijk niet eens zijn over het gegeven advies; maar door met hen erover in gesprek te gaan, wordt dit meningsverschil in verreweg de meeste gevallen zonder problemen opgelost. In dergelijke gesprekken helpen vooral de LVS-resultaten om het advies te verantwoorden aan de ouders, maar ook uitleg over het belang van succeservaringen en over de kansen voor groei die de leerlingen in het vo worden geboden kan ouders overtuigen van de adequaatheid van een advies. In het enkele geval dat het meningsverschil toch niet wordt opgelost, kunnen ouders op het aanmeldingsformulier voor de vo-school aangeven dat zij het niet eens zijn met het advies.

Een leraar vertelt over een gesprek met ouders bij een meningsverschil over het advies, waarin hen werd gewezen op het belang van het opdoen van succeservaringen om verder te kunnen groeien:

*Of ik daar druk ervaar van ouders? Nee. Nee, ik hoor in de media taferelen dat ouders inderdaad dreigend en, weet ik veel, alles opgaan. Ik heb dat zelf nog nooit ervaren. Ik heb zelf eigenlijk altijd meegemaakt dat je daar samen in gesprek, en nogmaals, soms verschil je van mening, maar eigenlijk altijd samen daar goed uit kunt komen en soms verwachtingen moet bijstellen. Of inderdaad ouders die wel ervaren van: 'Mijn kind moet dit wel minstens hebben, dus wij vinden wel dat die start in die brugklas.' Ja, dan zeg je dat het advies wat ik geef bedoeld is juist om het kind succesvol te laten zijn. Als de ouders*

*denken: 'Ik wil graag dit en dit.' Dan denk ik: 'Ja, waarom zo moeilijk doen?' Dus dan probeer ik altijd uit te leggen: 'Let op wat je doet voor je kind en wat dat betekent voor je kind en wat dat met...' 'Ja, ja, mijn kind kan het, mijn kind kan het. Mijn kind moet dit doen.' Ik zeg: 'Ja, dat kunt u vinden en dat hoop ik ook, maar waarom niet starten met een school waar die wel die succeservaringen heeft en waar [hij] kan laten zien 'ik groei door' en 'ik groei verder'.' Nou, gelukkig zijn er heel veel ouders op onze school die zeggen: 'Ja, daar heb je gelijk in, dan doen we dat inderdaad zo.'*

Een ander voorbeeld, waarin een leraar ouders geruststelt door hen te wijzen op de groeimogelijkheden die hen op vo-scholen worden geboden:

*Met advisering [...] hebben we het meeste moeite met ouders die bijvoorbeeld een kind eigenlijk graag een t-advies willen laten krijgen; maar ja goed, het scoort niet op t, dus dan zit je wat minder. En wat doe je dan? [...] En dat heb ik gewoon bij ouders aan het begin van het schooljaar ook neergelegd; ik zeg van: 'Ja, we hebben hier binnen onze wijk een [vo-school] zitten en die [scoort] landelijk super goed. En kinderen die daar naar een k/t gaan, die zijn in zeer goede handen en na twee jaar komen ze misschien toch op een t als jullie dat graag willen.'*

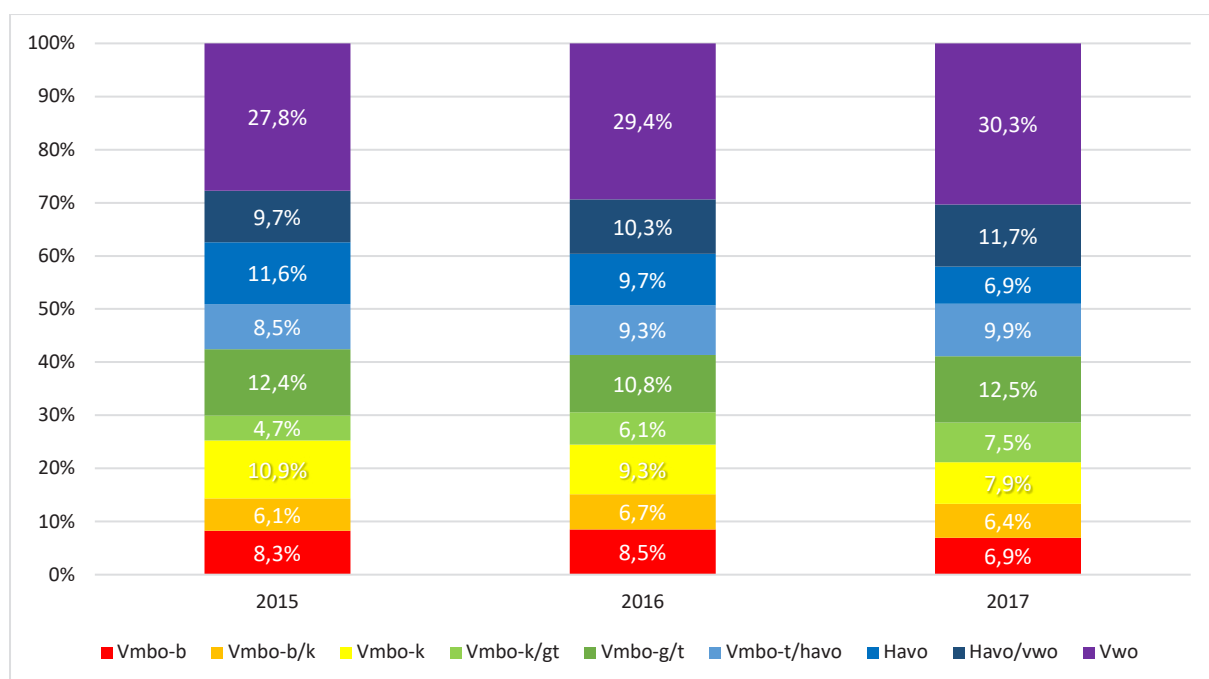
### **3.2 De gegeven adviezen**

#### *De verdeling van de schooladviezen in Nijmegen*

In Tabel 7 staan de adviezen van de leerlingen van de vijf in het onderzoek betrokken vo-scholen die in 2015, 2016 of 2017 in groep 8 zaten. De verdeling van de schooladviezen in Nijmegen is tussen 2015 en 2017 grotendeels gelijk gebleven. Naar verhouding zijn er in de loop van de drie jaren iets meer vmbo-k/gt- en vwo-adviezen gegeven en iets minder enkelvoudige havo-adviezen en adviezen tot en met vmbo-k (zie Tabel 7 en Figuur 1). Dit strookt met het landelijke beeld waarin een trend zichtbaar is van een toename van gecombineerde havo/vwo- en vwo-adviezen en een afname van het aantal vmbo-adviezen (Inspectie van het Onderwijs, 2018b).

Tabel 7. Basisschooladviezen van 3778 leerlingen van vijf scholen voor vo in Nijmegen per jaar waarin het advies is verstrekt

Schooladvies	2015		2016		2017		Totaal	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Vmbo-b	112	8.3	106	8.5	82	6.9	300	7.9
Vmbo-b/k	82	6.1	83	6.7	75	6.4	240	6.4
Vmbo-k	147	10.9	116	9.3	93	7.9	356	9.4
Vmbo-k/gt	64	4.7	76	6.1	88	7.5	228	6.0
Vmbo-g/t	168	12.4	135	10.8	147	12.5	450	11.9
Vmbo-t/havo	115	8.5	116	9.3	117	9.9	348	9.2
Havo	157	11.6	121	9.7	82	6.9	360	9.5
Havo/vwo	131	9.7	128	10.3	138	11.7	397	10.5
Vwo	375	27.8	366	29.4	358	30.3	1099	29.1
Totaal	1351	100.0	1247	100.0	1180	100.0	3778	100.0



Figuur 1. Verdeling definitieve basisschooladviezen per jaar waarin het advies gegeven is  
Noot: n = 3778.

Uit de kwantitatieve data blijkt dat het aandeel samengestelde adviezen in Nijmegen in de loop der jaren gestaag toeneemt (zie Tabel 8). Er worden in Nijmegen ook meer samengestelde adviezen gegeven dan landelijk (over de drie jaren totaal 32.1% versus 20.1%, zie Inspectie van het Onderwijs, 2018b).

Tabel 8. *Het aandeel enkelvoudige en samengestelde basisschooladviezen in Nijmegen per jaar waarin het advies is verstrekt*

Type schooladvies	2015		2016		2017		Totaal	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Enkelvoudig	959	71.0	844	67.7	762	64.6	2565	67.9
Samengesteld	392	29.0	403	32.3	418	35.4	1213	32.1
	1351	100.0	1247	100.0	1180	100.0	3778	100.0

### *Adviezen voor praktijkonderwijs en vmbo-adviezen met leerwegondersteuning*

Praktijkonderwijs (pro) is een vorm van vo voor leerlingen die beter leren door praktijkervaring dan door theorie en die (waarschijnlijk) niet in staat zijn om een vmbo-diploma te halen. Leerwegondersteunend onderwijs (LWOO) is een vorm van extra begeleiding voor leerlingen bij het behalen van hun vmbo-diploma. Een leerling kan in aanmerking komen voor pro of voor een LWOO-indicatie als zij voldoen aan bepaalde criteria op het gebied van capaciteiten (IQ), leerachterstanden en/of sociaal-emotionele factoren (Poortstra, 2015). Leerachterstanden kunnen worden onderzocht d.m.v. het Drempelonderzoek.

Po-betrokkenen verschillen in de criteria die zij hanteren om bij een leerling het Drempelonderzoek af te nemen. Als criteria worden onder meer genoemd: leerlingen die laag scoren op het LVS (met name rekenen en begrijpend lezen), leerlingen met een slechte werkhouding of motivatie, leerlingen waarvan men verwacht dat zij op vmbo-b of vmbo-k uit zullen komen en NT2-leerlingen. Er was ook een po-betrokkene die aangaf bij alle leerlingen met een (toekomstig) vmbo-advies het Drempelonderzoek af te nemen. De betrokkenen in het po zijn gevraagd naar hun ervaringen met adviezen voor praktijkonderwijs en naar de afweging om een leerling bij wie uit het Drempelonderzoek een pro-advies naar voren kwam ook daadwerkelijk naar het praktijkonderwijs te verwijzen of om deze leerling een vmbo-b-advies met leerwegondersteunend onderwijs (LWOO) te geven. De meeste po-betrokkenen gaven aan nog nooit een leerling naar praktijkonderwijs te hebben verwezen. Ook wanneer er uit het Drempelonderzoek een pro-advies naar voren komt, wordt vaak toch besloten om de leerling een vmbo-b-advies met LWOO te geven. Redenen die hiervoor worden gegeven zijn dat de leerling een goede werkhouding, motivatie of doorzettingsvermogen liet zien, dat de leerling een hogere intelligentie had dan de gemiddelde pro-leerling, dat de leerling op methodegebonden toetsen nog wel eens matig of voldoende scoorde, en de inschatting dat de leerling qua achtergrond niet paste bij leerlingen in het praktijkonderwijs. Eén po-betrokkene noemde een twijfelgeval waarbij de leerling zelf en diens ouders graag een vmbo-b-advies hadden willen gehad, maar bij wie een dusdanig lage IQ-score naar voren kwam dat de leraar had besloten om toch praktijkonderwijs te adviseren. Een andere po-betrokkene gaf als overwegingen om een leerling wel naar pro te sturen aan: lage scores, weinig motivatie, gedragsproblemen, macho-gedrag en graag met de handen willen werken.

Uit de kwantitatieve data blijkt dat op reguliere scholen maar weinig leerlingen met een pro-advies zitten: er waren slechts zes leerlingen met pro-advies.<sup>1</sup> Uit Tabel 9 valt af te lezen dat het aandeel leerlingen met LWOO in hun schooladvies het grootst is bij het vmbo-b-advies en kleiner wordt

<sup>1</sup> Er kunnen met de beschikbare data geen schattingen worden gedaan over hoe groot het aandeel is van leerlingen met pro-advies op reguliere scholen vergeleken met het aandeel op pro-scholen.

naarmate de adviezen hoger worden. Het percentage leerlingen met LWOO in hun advies schommelt tussen 2015 en 2017 rond de 38%.

Tabel 9. *Vmbo-adviezen met en zonder LWOO in Nijmegen per jaar waarin het advies is verstrekt*

	2015		2016		2017		Totaal	
	LWOO	Geen LWOO	LWOO	Geen LWOO	LWOO	Geen LWOO	LWOO	Geen LWOO
Vmbo-b	92 (82.1%)	20 (17.9%)	84 (79.2%)	22 (20.8%)	69 (84.1%)	13 (15.9%)	245 (81.7%)	55 (18.3%)
Vmbo-b/k	53 (64.6%)	29 (35.4%)	52 (62.7%)	31 (37.3%)	53 (70.7%)	22 (29.3%)	158 (65.8%)	82 (34.2%)
Vmbo-k	42 (28.6%)	105 (71.4%)	52 (44.8%)	64 (55.2%)	42 (45.2%)	51 (54.8%)	136 (38.2%)	220 (61.8%)
Vmbo-k/gt	13 (20.3%)	51 (79.7%)	19 (25.0%)	57 (75.0%)	15 (17.0%)	73 (83.0%)	47 (20.6%)	181 (79.4%)
Vmbo-g/t	12 (7.1%)	156 (92.9%)	4 (3.0%)	131 (97.0%)	6 (4.1%)	141 (95.9%)	22 (4.9%)	428 (95.1%)
Totaal	212 (37.0%)	361 (63.0%)	211 (40.9%)	305 (59.1%)	185 (38.1%)	300 (61.9%)	608 (38.6%)	966 (61.4%)

Zoals blijkt uit Tabel 10 hebben vmbo-leerlingen met LWOO in hun schooladvies in ongeveer 9 op de 10 gevallen ook een LWOO-indicatie gekregen. Het is onbekend waarom 1 op de 10 van deze leerlingen geen indicatie heeft ontvangen. Daarnaast heeft 1 op de 5 leerlingen die geen LWOO in hun schooladvies hadden later toch wel een LWOO-indicatie gekregen. Er zijn geen trends zichtbaar in de loop der jaren.

Tabel 10. *Leerlingen met LWOO in hun vmbo-schooladvies en wel of geen LWOO-indicatie per jaar waarin het advies is verstrekt*

		2015		2016		2017		Totaal	
		LWOO-indicatie		LWOO-indicatie		LWOO-indicatie		LWOO-indicatie	
		Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
LWOO in advies	Ja	196 (92.5%)	16 (7.5%)	179 (84.8%)	32 (15.2%)	164 (88.6%)	21 (11.4%)	539 (88.7%)	69 (11.3%)
	Nee	64 (17.7%)	297 (82.3%)	57 (18.7%)	248 (81.3%)	58 (19.3%)	242 (80.7%)	179 (18.5%)	787 (81.5%)
Totaal		260 (45.4%)	313 (54.6%)	236 (45.7%)	280 (54.3%)	222 (45.8%)	263 (54.2%)	718 (45.6%)	856 (54.4%)

### 3.3 De relatie van het advies met de eindtoets

#### *Visie en ervaringen van po-betrokkenen inzake de advisering in relatie tot de eindtoets*

De meeste po-betrokkenen hechten relatief weinig waarde aan de eindtoets; zij zien deze als momentopname en als overbodig, omdat zij de eindtoets niet gebruiken voor het formuleren van het advies. Een enkele po-betrokkene zei echter vóór 2015 (voordat het moment van afname van de



eindtoets naar achteren werd verplaatst) in gevallen van twijfel de eindtoetsscore nog wel eens af te hebben gewacht voordat het definitieve advies werd gegeven, maar dit is nu niet meer mogelijk. Sommigen vinden het wel interessant om te kijken of de eindtoetsscore hun eigen beeld bevestigt. Ook noemde een po-betrokkene dat de toets gebruikt kan worden als graadmeter van hoe de school het doet op verschillende vakgebieden t.o.v. andere scholen en t.o.v. het landelijk gemiddelde. Een aantal po-betrokkenen was blij met de verschuiving van het moment van de eindtoets. Het neemt negatieve spanning weg bij leerlingen, leerlingen blijven nu langer gemotiveerd om door te werken, en leerlingen die teleurgesteld waren in hun schooladvies of waarvan de leraar dacht dat er nog wel groei in zou zitten, krijgen met de latere eindtoets alsnog een kans om hun advies te verhogen. Aan de andere kant is volgens enkele po-betrokkenen de keerzijde dat leerlingen minder gemotiveerd zijn om hun best te doen voor de toets, omdat hun advies toch al 'binnen' is en zij al aangemeld zijn op de vo-school van hun keuze. Dit kan erin resulteren dat de eindtoetsscores dalen en dat de school problemen kan krijgen met de verantwoording richting de onderwijsinspectie.

### *De mening van po-betrokkenen over de eventuele vervroeging van de eindtoets*

In het regeerakkoord van Rutte III is opgenomen dat het kabinet in overleg gaat met het onderwijsveld met als inzet om de eindtoets in het po te vervroegen en/of het eindadvies later uit te brengen, zodat de leraar op basis van meer informatie tot een oordeel kan komen (VVD, CDA, D66 en ChristenUnie, 2017). De po-betrokkenen zijn verdeeld in hun mening over een eventuele vervroeging van de eindtoets, maar noemden overwegend argumenten tegen: vóór 2014/2015, toen de eindtoets nog niet was vervroegd, waren er volgens hen scholen die Citoscores als norm hanteerden en zij zijn bang dat vo-scholen bij een vervroeging van de eindtoets opnieuw gaan selecteren op eindtoetsscores. Er waren echter ook enkele po-betrokkenen die aangaven positief te staan tegenover een vervroeging van de eindtoets, omdat de leraar dan nog een extra stukje informatie heeft om het advies op te baseren of omdat de leerlingen dan meer gemotiveerd zijn voor de toets. Men benadrukt dat het schooladvies dan wel leidend zou moeten blijven.

### *Congruentie van de adviezen met de eindtoetsscores: onder- en overadvisering*

De adviezen van de leerlingen in klas 1, 2 en 3 van de vijf vo-scholen zijn vergeleken met de schooltypen die corresponderen met de door hen behaalde eindtoetscores (CET-scores: het toetsadvies). Als een leerling een eindtoetsscore haalt met een daarmee corresponderend toetsadvies dat hoger is dan het schooladvies, dan is de basisschool verplicht om het advies te heroverwegen en, indien dit noodzakelijk wordt geacht, bij te stellen. Hieronder zullen zowel de overeenstemming tussen het initiële advies en het toetsadvies als tussen het definitieve advies en het toetsadvies worden besproken. De overeenstemming tussen de initiële adviezen en de toetsadviezen is interessant omdat deze tot stand zijn gekomen zonder kennis van de eindtoetsscores. De vergelijking van de definitieve adviezen met de toetsadviezen is ook relevant, omdat het hier om de schooladviezen gaat die bepalen op welk niveau de leerling mag instromen in het vo.

In Tabel 11, Tabel 12 en in Figuur 2 presenteren we de overeenstemming en de verschillen tussen respectievelijk de initiële en definitieve adviezen enerzijds en de toetsadviezen anderzijds van in totaal

2177 leerlingen.<sup>1</sup> Het valt op dat de overeenstemming tussen het gegeven initiële advies en het toetsadvies op basis van de CET-score (zie Tabel 11 en Figuur 2) het grootste was bij leerlingen met een vwo-advies (95%) en bij leerlingen met een vmbo-b-advies (92.2%). Dit valt ten dele te verklaren doordat hier sprake kan zijn van respectievelijk een plafond- en een bodemeffect. De overeenstemming tussen advies en toetsadvies is opvallend lager bij leerlingen met een vmbo-k- (50.5%), een vmbo-k/gt (40.1%) of een vmbo-g/t-advies (52%). Onder advisering komt het meest voor bij leerlingen met een vmbo-k- (39%) of een vmbo-k/gt-advies (25.5%). Over advisering is het meest frequent bij leerlingen met een vmbo-k/gt-advies (34.3%) en bij leerlingen met een vmbo-g/t-advies (30.7%).<sup>2</sup> Wanneer we de initiële adviezen met de definitieve adviezen vergelijken (zie Figuur 2), dan wordt duidelijk dat, zoals te verwachten valt, bij de meeste adviesniveaus de onder advisering afneemt nadat een deel van de adviezen is bijgesteld.<sup>3</sup> De procentueel grootste afname van onder advisering is bij het vmbo-k/gt advies (van 25.5% naar 20.5%).

---

<sup>1</sup> Gezien er veel leerlingen waren van wie de eindtoetscore ontbrak, moeten deze resultaten voorzichtig worden geïnterpreteerd.

<sup>2</sup> Dit zou mogelijk ten dele kunnen worden verklaard door het feit dat de CET geen aparte categorie kent voor vmbo-k/gt

<sup>3</sup> Dat bij het havo-advies de onder advisering licht is toegenomen, komt doordat het advies van één leerling met een vmbo-t/havo-advies en een vwo-toetsadvies is bijgesteld naar havo (wat nog steeds een niveau lager is dan het toetsadvies), terwijl er van de leerlingen met een initieel havo-advies geen adviezen zijn bijgesteld. Later in dit hoofdstuk zal dieper worden ingegaan op de bijgestelde adviezen.

Tabel 11. *Overeenstemming en verschillen tussen het initiële schooladvies en het toetsadvies volgens de CET*

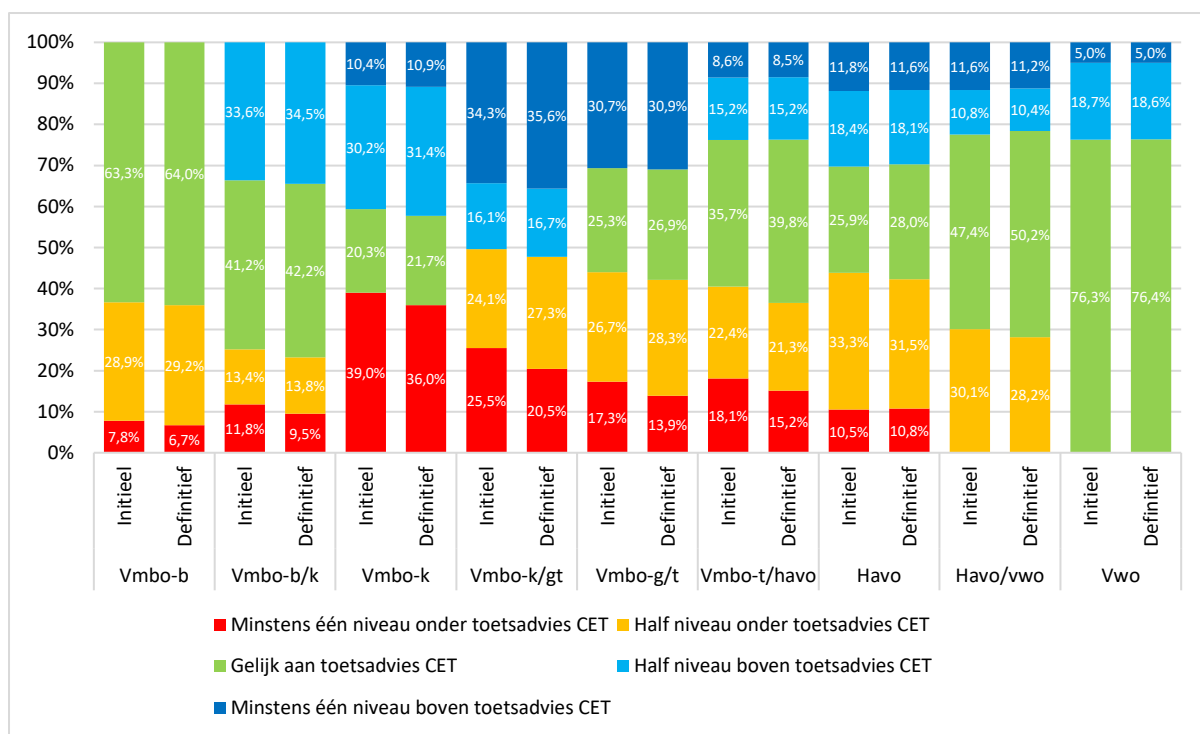
Initieel schooladvies	Toetsadvies volgens de CET								Totaal
	Pro/vmbo-b	Vmbo-b/k	Vmbo-k	Vmbo-g/t	Vmbo-gt/havo	Havo	Havo/vwo	Vwo	
Vmbo-b	57 (63.3%)	26 (28.9%)	4 (4.4%)	3 (3.3%)					90 (100.0%)
Vmbo-b/k	40 (33.6%)	49 (41.2%)	16 (13.4%)	10 (8.4%)	4 (3.4%)				119 (100.0%)
Vmbo-k	19 (10.4%)	55 (30.2%)	37 (20.3%)	37 (20.3%)	29 (15.9%)	4 (2.2%)	1 (0.5%)		182 (100.0%)
Vmbo-k/gt	8 (5.8%)	39 (28.5%)	22 (16.1%)	33 (24.1%)	25 (18.2%)	8 (5.8%)	2 (1.5%)		137 (100.0%)
Vmbo-g/t	5 (2.2%)	32 (14.2%)	32 (14.2%)	57 (25.3%)	60 (26.7%)	24 (10.7%)	14 (6.2%)	1 (0.4%)	225 (100.0%)
Vmbo-t/havo		11 (5.2%)	7 (3.3%)	32 (15.2%)	75 (35.7%)	47 (22.4%)	34 (16.2%)	4 (1.9%)	210 (100.0%)
Havo			6 (2.6%)	21 (9.2%)	42 (18.4%)	59 (25.9%)	76 (33.3%)	24 (10.5%)	228 (100.0%)
Havo/vwo		1 (0.4%)	1 (0.4%)	7 (2.8%)	20 (8.0%)	27 (10.8%)	118 (47.4%)	75 (30.1%)	249 (100.0%)
Vwo		1 (0.1%)	2 (0.3%)	3 (0.4%)	12 (1.6%)	19 (2.6%)	138 (18.7%)	562 (76.3%)	737 (100.0%)
Totaal	129 (5.9%)	214 (9.8%)	127 (5.8%)	203 (9.3%)	267 (12.3%)	188 (8.6%)	383 (17.6%)	666 (30.6%)	2177 (100.0%)

*Noot: Betekenis van de kleuren: rood = minstens één niveau onder toetsadvies CET (onder advisering); oranje = half niveau onder toetsadvies CET; groen = gelijk aan toetsadvies CET; lichtblauw = half niveau boven toetsadvies CET; donkerblauw = minstens één niveau boven toetsadvies CET (over advisering).*

Tabel 12. *Overeenstemming en verschillen tussen het definitieve schooladvies en het toetsadvies volgens de CET*

Definitief schooladvies	Toetsadvies volgens de CET							Totaal	
	Pro/vmbo-b	Vmbo-b/k	Vmbo-k	Vmbo-g/t	Vmbo-gt/havo	Havo	Havo/vwo		Vwo
Vmbo-b	57 (64.0%)	26 (29.2%)	3 (3.4%)	3 (3.4%)					89 (100.0%)
Vmbo-b/k	40 (34.5%)	49 (42.2%)	16 (13.8%)	9 (7.8%)	2 (1.7%)				116 (100.0%)
Vmbo-k	19 (10.9%)	55 (31.4%)	38 (21.7%)	32 (18.3%)	26 (14.9%)	4 (2.3%)	1 (0.6%)		175 (100.0%)
Vmbo-k/gt	8 (6.1%)	39 (29.5%)	22 (16.7%)	36 (27.3%)	18 (13.6%)	7 (5.3%)	2 (1.5%)		132 (100.0%)
Vmbo-g/t	5 (2.2%)	32 (14.3%)	32 (14.3%)	60 (26.9%)	63 (28.3%)	21 (9.4%)	10 (4.5%)		223 (100.0%)
Vmbo-t/havo		11 (5.2%)	7 (3.3%)	32 (15.2%)	84 (39.8%)	45 (21.3%)	29 (13.7%)	3 (1.4%)	211 (100.0%)
Havo			6 (2.6%)	21 (9.1%)	42 (18.1%)	65 (28.0%)	73 (31.5%)	25 (10.8%)	232 (100.0%)
Havo/vwo		1 (0.4%)	1 (0.4%)	7 (2.7%)	20 (7.7%)	27 (10.4%)	130 (50.2%)	73 (28.2%)	259 (100.0%)
Vwo		1 (0.1%)	2 (0.3%)	3 (0.4%)	12 (1.6%)	19 (2.6%)	138 (18.6%)	565 (76.4%)	740 (100.0%)
Totaal	129 (5.9%)	214 (9.8%)	127 (5.8%)	203 (9.3%)	267 (12.3%)	188 (8.6%)	383 (17.6%)	666 (30.6%)	2177 (100.0%)

Noot: Zie noot Tabel 11.



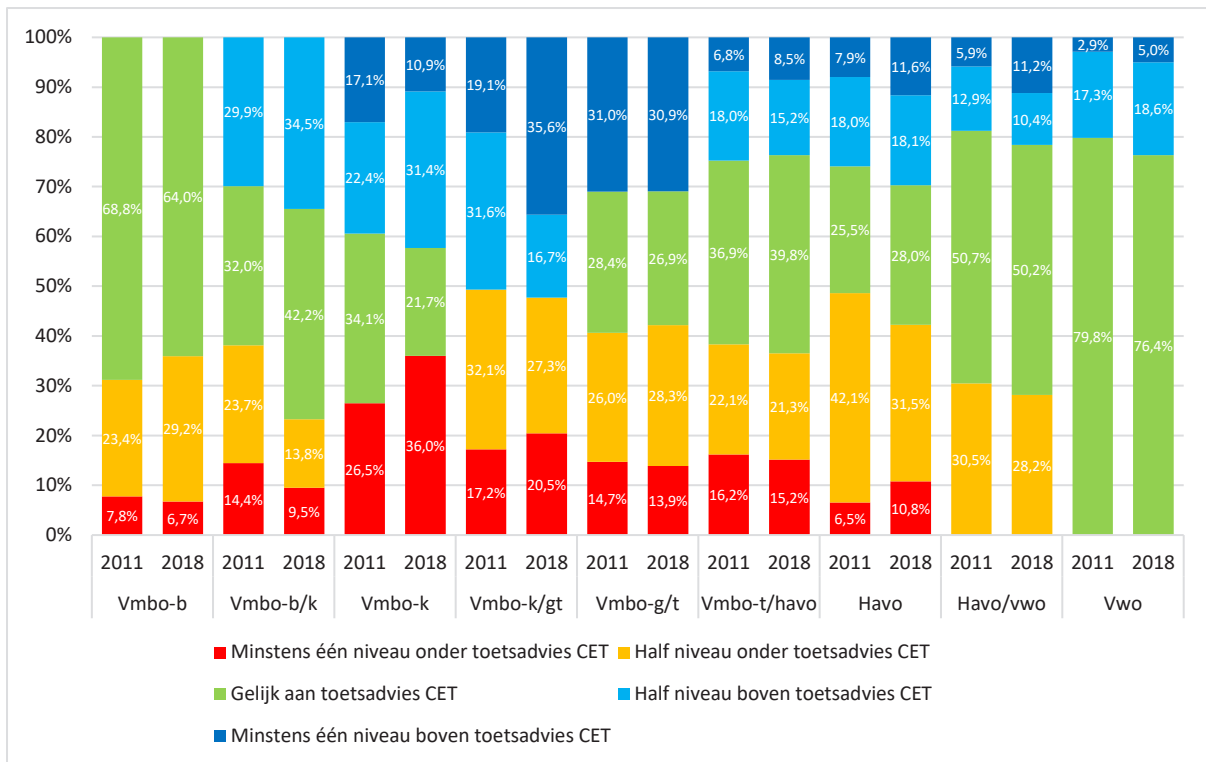
Figuur 2. *Overeenstemming schooladviezen met het toetsadvies volgens de CET: Een vergelijking van de initiële en de definitieve adviezen, per niveau*

Noot:  $n = 2177$ .

Wanneer de resultaten worden vergeleken met data uit het eerdere onderzoek in Nijmegen uit 2011 (Zie Figuur 3), blijkt dat bij de meeste typen adviezen de overeenstemming met het toetsadvies volgens de CET ongeveer hetzelfde is gebleven.<sup>1</sup> Zo had in de periode 2007-2010 14.7% (versus 13.9% in de periode 2015-2017) van de leerlingen met een vmbo-g/t-advies een toetsadvies dat minstens één niveau hoger was, 26% (versus 28.3%) een toetsadvies dat een half niveau hoger was, bij 28.4% (versus 26.9%) waren schooladvies en toetsadvies gelijk en 31% (versus 30.9%) had een toetsadvies van minstens één niveau lager (overadvisering).<sup>2</sup> Wel valt op dat er bij het advies vmbo-k sprake is van meer onderadvisering (36% versus 26.5%), dat bij het advies vmbo-k/gt het aandeel leerlingen dat is overgeadviseerd groter is geworden (35.6% versus 19.1%), en dat leerlingen met het advies vmbo-b/k minder vaak (licht) werden ondergeadviseerd (13.8% versus 23.7%).

<sup>1</sup> De schooladviezen en de positie in leerjaar 3 van het vo van de leerlingen uit dit eerdere onderzoek zijn hiervoor op dezelfde wijze ingedeeld als in het huidige onderzoek. Bij de categorisering van de intervallen van de Cito-scores van deze leerlingen in toetsadviezen liepen wij echter tegen het probleem aan dat het Cito destijds alleen nog enkelvoudige categorieën hanteerde. Deze oude indeling van categorieën is niet goed vergelijkbaar met de huidige indeling van de CET, omdat laatstgenoemde uit zowel enkelvoudige als samengestelde toetsadviezen bestaat. We hebben daarom besloten om de Cito-scores uit het eerdere onderzoek te categoriseren volgens de normering van de CET. Omdat niet bekend is in hoeverre deze normering ook opgaat voor Cito-scores uit de periode tussen 2009 en 2010, dienen de resultaten van deze vergelijkingen echter voorzichtig te worden geïnterpreteerd.

<sup>2</sup> Gezien bij het huidige onderzoek Helicon VMBO is toegevoegd aan de deelnemende vo-scholen, is het onbekend in hoeverre verschillen tussen de periode 2007-2015 en 2015-2017 in Nijmegen wat betreft onder- en overadvisering bij de vmbo-adviezen zijn toe te schrijven aan trends of aan de toevoeging van deze school.

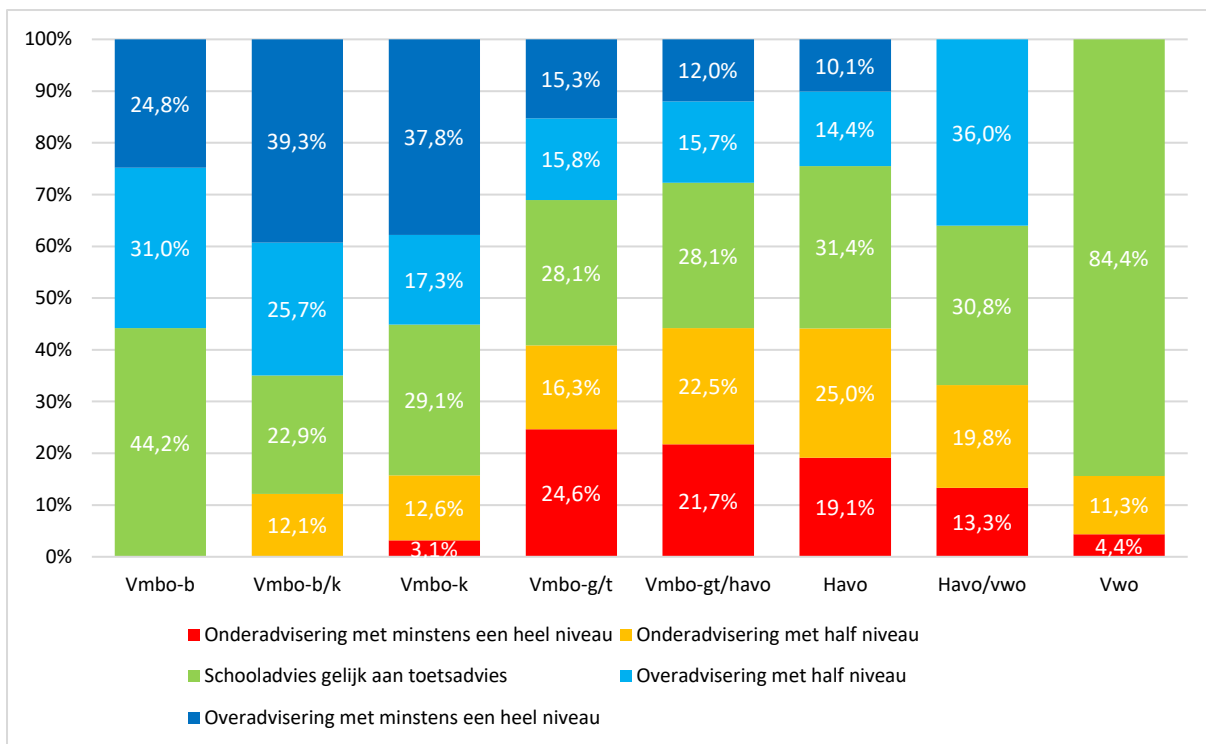


Figuur 3. *Overeenstemming schooladviezen met het toetsadvies volgens de CET: Een vergelijking van leerlingen in leerjaar 1, 2 en 3 in 2010/2011 met 2017/2018, per schooladvies*

Noot: Leerlingen in leerjaar 1, 2 en 3 in 2010/2011 (2011; n = 3064) en in 2017/2018 (2018; n = 2177). De Cito-scores van het onderzoek uit 2011 zijn ingedeeld volgens de normering van de CET, om een vergelijking met CET-scores van 2018 mogelijk te maken.

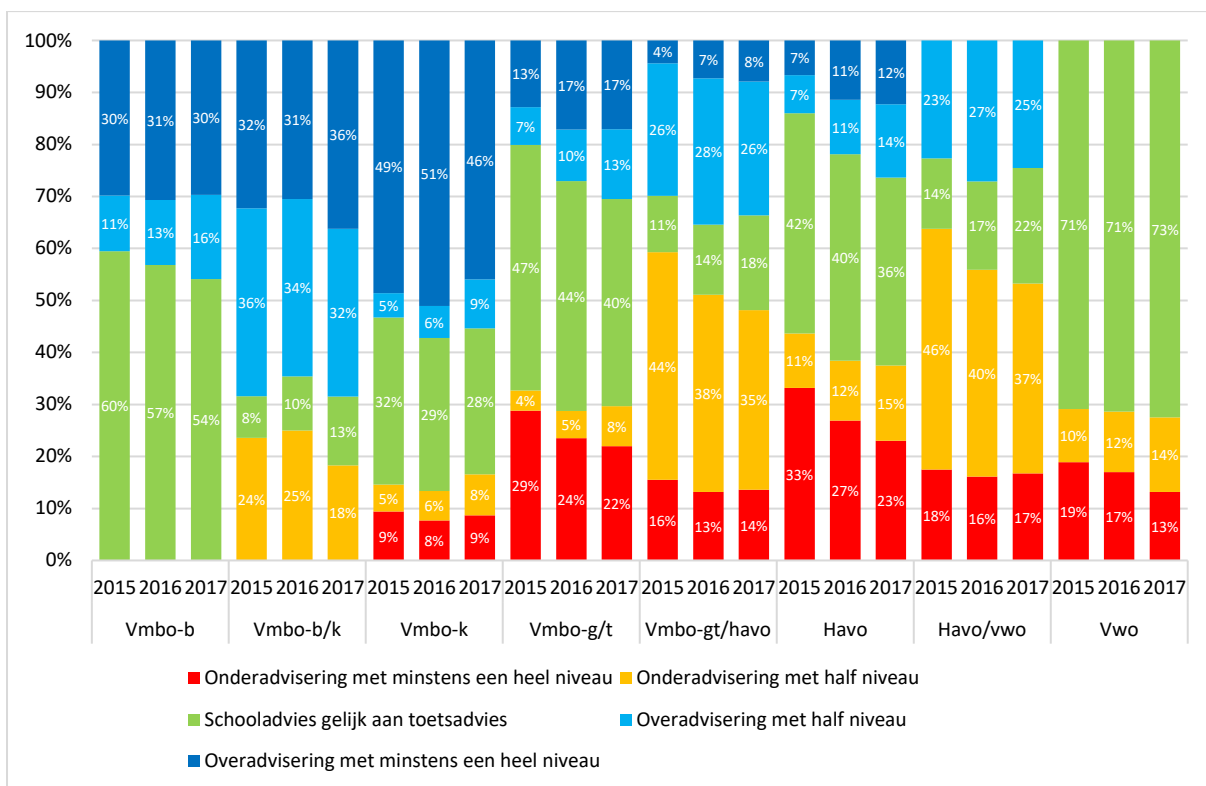
In Figuur 4 en 5 is respectievelijk voor Nijmegen en landelijk per toetsadvies weergegeven in hoeverre leerlingen zijn onder- of overgeadviseerd tussen 2015 en 2017.<sup>1</sup> Opvallend is vooral dat er minder overadvisering in Nijmegen lijkt te zijn met een heel niveau of meer bij het vmbo-k-toetsadvies dan landelijk (37.8% versus 46% tot 48.6%). Leraren in Nijmegen zouden dus minder snel geneigd zijn dan leraren in de rest van het land om een leerling met een vmbo-k-toetsadvies een advies voor vmbo-g/t of hoger te geven. Bij het vmbo-g/t-toetsadvies is er in Nijmegen minder exacte overeenstemming met het schooladvies dan landelijk (28.1% versus 39.9% tot 47.2%) en vaker sprake van lichte onder- of overadvisering (32.1% versus 11.2% tot 21.1%). Dit zou erop kunnen wijzen dat leraren in Nijmegen het bij leerlingen die volgens de CET het beste in een vmbo-g/t-brugklas zouden kunnen worden geplaatst, vaker geneigd zijn om hen oftewel een vmbo-k/gt oftewel een vmbo-t/havo advies te geven. Verder valt op dat er in Nijmegen minder (lichte) onderadvisering is bij havo/vwo- (33.1% versus 53.2% tot 63.8%) en bij vwo-toetsadviezen (15.7% versus 27.5% tot 29.1%) en meer lichte overadvisering bij havo/vwo-toetsadviezen (36% versus 22.7% tot 27.1%).

<sup>1</sup> Er waren geen landelijke referentiedata beschikbaar over de totalen over de jaren 2015 t/m 2017. Er is voor gekozen om de data van Nijmegen wel in totalen over deze periode weer te geven en niet te splitsen per jaar, omdat anders door de kleine leerlingaantallen per subcategorie moeilijker betrouwbare uitspraken konden worden gedaan.



Figuur 4. Onder- en overadvisering van het initieel schooladvies t.o.v. het toetsadvies in Nijmegen tussen 2015 en 2017, per toetsadvies

Noot: n = 2177.



Figuur 5. Onder- en overadvisering van het initieel schooladvies t.o.v. het toetsadvies landelijk van 2015 t/m 2017, per toetsadvies

Noot: Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2018b. Percentages zijn afgerond op hele getallen.

### *Verklaringen voor onder- en overadvisering t.o.v. de eindtoetsscore*

Verklaringen die door po-betrokkenen worden genoemd voor een eindtoetsscore die lager was dan het schooladvies (overadvisering) zijn: zenuwen en faalangst door druk die leerlingen zichzelf opleggen of die zij van hun ouders ervaren, en een gebrek aan motivatie voor de eindtoets, omdat zij hun schooladvies en daarmee hun plek op de vo-school van hun keuze al binnen hebben. Voor een eindtoetsscore die hoger was dan het schooladvies (onderadvisering) worden als verklaringen genoemd dat er leerlingen zijn die incidenteel heel goed kunnen presteren maar waarvan de motivatie vaak te wensen overlaat, dat er leerlingen zijn die aangaven ineens door te hebben gehad hoe je toetsopgaven goed moet lezen, en leerlingen wier ouders hebben toegegeven veel voor de Cito-toets te hebben geoefend, al dan niet met hulp van externe instanties. Een andere verklaring die door een school wordt genoemd voor een discrepantie tussen schooladvies en eindtoetsscore is dat de prestaties van de leerling op wereldoriëntatie wel in het schooladvies worden meegenomen, maar niet in de eindtoetsscore.

### *3.4 Heroverweging en bijstelling van de schooladviezen*

Wanneer het niveau van de eindtoetsscore hoger is dan dat van het initieel advies, zijn basisscholen wettelijk verplicht om het advies te heroverwegen. Dit wordt op de scholen doorgaans gedaan in een overleg van de groep 8-leerkrachten, soms met de IB'er erbij. Scholen en leraren verschillen in de criteria die zij hanteren voor het bijstellen van een advies. Het criterium voor bijstelling van het advies dat het vaakst wordt genoemd is dat de leerling in de periode tussen het uitbrengen van het advies en de bekendwording van de eindtoetsscore een groei heeft moeten laten zien in prestaties en/of in werkhouding/motivatie. Ook komt het voor dat wanneer leraren twijfelen aan een advies en de ouders het niet eens zijn met het advies, met de ouders wordt afgesproken dat men de eindtoetsscore afwacht en als deze hoger blijkt te zijn, het advies wordt bijgesteld. Eén van de leraren liet de beslissing om een advies wel of niet bij te stellen over aan de ouders. Tenslotte was er een leraar die adviezen altijd bijstelde bij een hogere eindtoetsscore, om leerlingen te laten ervaren dat inzet loont en zodat zij hun motivatie voor de toets behouden. Op één school, zo bleek uit interviews, hanteerden verschillende leraren verschillende criteria voor bijstelling.

Volgens po-betrokkenen verschillen ouders wat betreft hun mening over het bijstellen van een advies. Er zijn ouders die zich hard maken voor bijstelling van het advies en er zijn ouders die bijstelling niet nodig achten, omdat hun kind toch al op de gewenste school terecht is gekomen. Daarnaast zijn er ook verschillen tussen de niveaus wat betreft de implicaties van een bijstelling (bv. vmbo-k/t naar vmbo-t heeft grotere implicaties dan vmbo-t naar vmbo-t/havo, gezien je met vmbo-t doorgaans toch al in een vmbo-t/havo-brugklas terecht kunt).

Een leraar over de mogelijkheid om adviezen bij te stellen in het geval van een hogere toetsscore:

*Nu wel dat de Cito later is dat sommige ouders komen van: 'Hé, kunnen we het niet nog over het advies hebben, moet het niet omhoog?' Bij één meisje, was twee jaar geleden volgens mij, die had een havo-advies en ik vond het ook echt een havo-kind. Ik kon niet kiezen of ze naar vmbo-t/havo of naar havo/vwo, ik zei: 'Ik zie havo.' [...] Op een gegeven*



*moment komt die Cito, maar het advies was in januari, december en die Cito komt in april en het kind haalt een hele hoge score waarop die ouders, terecht, en ik had ze zelf ook wel opgepiept, kwamen van: ‘Hé, volgens mij kan het best havo/vwo worden.’ ‘Ik denk dat je gelijk hebt ja, want ze heeft ook een hele enorme groei, dat had ze ook vanaf januari ook echt laten zien, dat ze dat aankon.’ Dus dat is dan wel mooi. En dan is het ook wel mooi dat je het daarna bij kan stellen, maar het grote nadeel is dat je niet naar beneden kan bijstellen en dat ligt meer aan de motivatie voor de toets en de scores waar dat dan weer, waar de school dan weer op afgerekend wordt. [Er] zijn natuurlijk ook [leerlingen] die de hakken in het zand doen en denken: ‘Nou, ik vind het wel best hier, ik heb mijn advies binnen, waarom doe ik nog iets?’*

Van de adviezen van de leerlingen in dit onderzoek zijn in totaal 100 initiële adviezen bijgesteld (zie Tabel 13). Daarvan is het vmbo-g/t-advies het vaakst bijgesteld (25 maal), 21 maal (84%) naar vmbo-t/havo en 4 maal (16%) naar havo. Hoewel het om slechts kleine leerlingaantallen gaat, valt op dat bij leerlingen met een vmbo-k- of een vmbo-b/k-advies er relatief vaak bijstelling plaatsvindt naar een advies van een heel niveau hoger (respectievelijk naar vmbo-g/t en naar vmbo-k/gt).

Tabel 13. *Bijstelling van adviezen*

Initieel schooladvies	Definitief schooladvies na bijstelling								Totaal
	Vmbo-b/k	Vmbo-k	Vmbo-k/gt	Vmbo-g/t	Vmbo-t/havo	Havo	Havo/vwo	Vwo	
Vmbo-b	1 (100.0%)								1 (100.0%)
Vmbo-b/k		2 (50.0%)	2 (50.0%)						4 (100.0%)
Vmbo-k			7 (50.0%)	7 (50.0%)					14 (100.0%)
Vmbo-k/gt				15 (78.9%)	4 (21.1%)				19 (100.0%)
Vmbo-g/t					21 (84.0%)	4 (16.0%)			25 (100.0%)
Vmbo-t/havo						14 (70.0%)	6 (30.0%)		20 (100.0%)
Havo							11 (84.6%)	2 (15.4%)	13 (100.0%)
Havo/vwo								4 (100.0%)	4 (100.0%)
Totaal	1 (1.0%)	2 (2.0%)	9 (9.0%)	22 (22.0%)	25 (25.0%)	18 (18.0%)	17 (17.0%)	6 (6.0%)	100 (100.0%)

*Noot: Leerlingen wier advies is bijgesteld, inclusief 34 leerlingen van wie de CET-score ontbrak.*

Uit Tabel 14 valt af te lezen in hoeverre de adviezen werden bijgesteld van leerlingen die in Nijmegen tussen 2015 en 2017 werden ondergeadviseerd. Ter vergelijking zijn ook landelijke referentiedata erin opgenomen. Opvallend is dat in Nijmegen in 2015 minder adviezen werden bijgesteld dan landelijk. In 2016 werden in Nijmegen opvallend veel meer adviezen bijgesteld dan het jaar daarvoor; sinds dit jaarlijkt Nijmegen de landelijke trend te volgen.

Tabel 14. *Mate van onder advisering en informatie over bijstelling van het advies van leerlingen in Nijmegen tussen 2015 en 2017 en landelijke referentiedata*

		Niet ondergeadviseerd	Licht ondergeadviseerd	Duidelijk ondergeadviseerd	Ondergeadviseerd	Totaal
		Schooladvies is gelijk aan of hoger dan het toetsadvies	Schooladvies is een half niveau lager dan het toetsadvies	Schooladvies is tenminste een heel niveau lager dan het toetsadvies	Schooladvies is hoger dan het toetsadvies (in aanmerking voor heroverweging)	
		Totaal	Totaal Bijgesteld	Totaal Bijgesteld	Totaal Bijgesteld	
		f %	f f %	f f %	f % f %	f
NL	2015	# 61.3	# # 3.8	# # 15.3	# 38.7 # 9.0	#
	2016	# 65.5	# # 10.7	# # 31.2	# 34.5 # 19.7	#
	2017	# 67.4	# # 14.6	# # 34.4	# 32.6 # 23.0	#
NIJM	2015	716 72.0	174 1 0.6	104 8 7.7	278 28.0 9 3.2	994
	2016	521 76.3	91 12 13.2	71 20 28.2	162 23.7 32 19.8	683
	2017	343 75.6	65 9 13.8	46 16 34.8	111 24.4 25 22.5	454
NIJM	Totaal	1580 74.1	330 22 6.7	221 44 19.9	551 25.9 66 12.0	2131

Noot: NL = landelijke referentiedata (bron: Inspectie van het Onderwijs, 2017b, 2018b); NIJM = Nijmegen. De landelijke referentiedata beschrijven onder advisering t.o.v. alle typen eindtoetsen, de data van Nijmegen alleen t.o.v. de CET.

### 3.5 Evaluatie van de schooladviezen

Aan de betrokkenen is gevraagd in hoeverre de adviespraktijk in het po wordt geëvalueerd. Basisscholen krijgen inzicht in de kwaliteit van de adviezen aan de hand van informatie door het vo over hoe het met de leerlingen van hun school gaat. Volgens de meeste po-betrokkenen koppelt het merendeel van de vo-scholen terug hoe het met hun oud-leerlingen gaat: rapporten en informatie over de gerealiseerde schoolloopbaan worden doorgestuurd. Tijdens de warme overdracht bespreekt men ook vaak hoe het met oud-leerlingen gaat. Deze terugkoppeling wordt sterk gewaardeerd:

*Ik ben wel heel positief gestemd in het contact dat er is. Het gemak waarmee je contact zoekt met elkaar als je vragen hebt. En ook als je soms nieuwsgierig bent van: 'Goh, hoe gaat het eigenlijk met die jongen?' We hebben met een aantal scholen dat we nog wel een keer per jaar even een aantal oud-leerlingen doorspreken. En het ene jaar heb je er tijd voor en het andere jaar niet en dan wordt het gewoon opgestuurd en dan zie je zo'n lijstje en denk van: 'Huh?' En dan kun je zo iemand bellen. En andersom ook. [...] Ik vind dat wel heel waardevol. Ook om, ik zou heel graag willen horen van hen op het moment dat we de plank misslaan, dat het heel duidelijk is ten aanzien van het advies. Zo iets wil je natuurlijk zo snel mogelijk terug horen. En waar moet je je aanpassingen gaan maken? Dat kan natuurlijk alleen maar wanneer je daar feedback op krijgt.*

Er waren echter ook enkele po-betrokkenen die de ervaring hebben dat er sommige vo-scholen zijn die gegevens over oud-leerlingen niet (meer) terugkoppelen:

*Ik heb juist wel het laatste jaar het gevoel dat er ook weer wat vermindering is. Voorgaande jaren, twee/drie jaar terug, weet ik dat wel elk jaar, kregen we van vo-scholen toetsresultaten terug van onze leerlingen. En kregen we vaak ook nog een berichtje van: 'Deze leerling is bevorderd naar de volgende klas.', of: 'Het gaat goed.', of: 'De mentor ziet dit gebeuren.' Dus die terugkoppeling vind ik ook wel heel erg prettig. Daarmee weet ik of mijn advisering ook goed was en of het kind op z'n plek zit en of die kan laten zien wat ik hoopte dat 'ie ging laten zien. Dus dat maakt het vervolgtraject fijn. Het is niet één keer overdracht en 'tot ziens' en 'dag'. Het is een gezamenlijke zorg die je hebt voor een leerling. En ja, dat was dus twee, drie jaar terug nog heel gebruikelijk, die cijferlijsten en informatie. Het laatste jaar, ik weet niet waarom, maar heb ik ze weinig meer gezien die cijferlijsten. Dus er wordt weinig teruggekoppeld.*

*En van sommige scholen hoor je nooit iets. Want nu had ook de directrice een groeidocument gemaakt waarin wij zouden moeten bijhouden hoe het na één jaar, twee jaar, drie jaar met die leerling gaat, maar toen zei ik: 'Die gegevens hebben wij niet.'*

De basisscholen houden met de door het vo teruggekoppelde informatie bij op welk niveau leerlingen na drie jaar in het vo uiteindelijk terecht zijn gekomen en de leraren bespreken dit met elkaar. Van de geïnterviewden gaven de meesten aan dat er geen aanpassingen in de adviseringspraktijk waren gedaan n.a.v. de terugkoppeling van informatie door het vo, omdat de meeste leerlingen op het geadviseerde niveau terecht zijn gekomen. Enkele leraren hebben wel een toelichting gegeven hoe deze informatie van invloed kan zijn op hun adviseringspraktijk:

*Wat heel erg helpt, is de ervaring dat je bepaalde typen kinderen, bepaalde karakters, bepaalde karaktereigenschappen, thuissituaties, motivationele aspecten, die koppel je dan, als je een nieuw advies moet geven, aan kinderen die je eerder een advies hebt gegeven. Als je daar alle gegevens van terug hebt, kun je kijken: hoe is dat verlopen? Ik denk dat dat wel invloed heeft, maar dat is niet iets wat ik helemaal bewust doe. Het is een soort onbewuste bekwaamheid om erbij te gebruiken, denk ik.*

*Wat we vaak hoorden was dat wij op [onze school] laag adviseren uit veiligheid, misschien behoudendheid, misschien zekerheid willen bieden van: 'Start hier, dan kun je groeien.' Dat hebben we teruggekregen vanuit het vo. Ja, dat helpt wel in het idee van: 'Oké, ik twijfel over dit kind, maar ik weet dat ik soms te laag zit met mijn advisering, dus misschien kan ik nu wat zekerder een hoog advies geven.'*

## *Belangrijkste punten uit hoofdstuk 3: De advisering in het po en de relatie met de eindtoets*

### **3.1. Totstandkoming van de adviezen: procedures, keuzes en overwegingen**

- Het opstellen van het basisschooladvies is teamwork; het wordt niet door een individuele leraar gedaan maar altijd in samenwerking met anderen. Hierdoor wordt het risico verkleind dat eventuele impliciete aannames en onbewuste vooroordelen van individuele leraren de hoogte van een advies beïnvloeden (Inspectie van het Onderwijs, 2018c).
- Het advies wordt gebaseerd op een totaalbeeld van de leerling, dat tot stand gekomen is in de loop van meerdere jaren, op grond van de cognitieve prestaties van de leerling en op factoren als werkhouding en motivatie. In sommige gevallen wegen leraren de thuissituatie van de leerling (bijvoorbeeld de van ouders verwachte ondersteuning) mee bij het bepalen van het advies. Er zijn echter ook leraren die de thuissituatie niet meewegen in hun advisering, maar die voor een leerling met een minder ondersteunende thuissituatie compenserende maatregelen nemen, bijvoorbeeld het inschakelen van hulp van een externe organisatie zoals School's Cool. Als de onderwijskansen van kinderen (deels) afhankelijk worden gemaakt van de betrokkenheid van hun ouders, dan zijn kinderen van ouders die over minder hulpbronnen beschikken om deze ondersteuning te bieden slechter af (Denessen, 2017). Met het oog op het bevorderen van kansengelijkheid heeft daarom de laatstgenoemde aanpak de voorkeur.
- In tegenstelling tot in 2011 beschikken de scholen nu wel over een adviseringsprocedure die is vastgelegd in een beleidsdocument. De uitgebreidheid van de procedures verschilt, maar in de meeste procedures is vastgelegd op welke informatie het advies wordt gebaseerd, wie welke verantwoordelijkheden heeft en wat het tijdpad is. In de meeste procedures wordt geen informatie gegeven over de duiding en weging van de verschillende soorten informatie en in geen van de procedures staan criteria op grond waarvan een te heroverwegen advies wel of niet wordt bijgesteld.
- Hoewel de geïnterviewde leraren over het algemeen veel vertrouwen hebben in hun adviseringspraktijk, blijkt dat men de keuze tussen een vmbo-k- of vmbo-k/t-advies enerzijds en een vmbo-t-advies anderzijds een lastige vindt.
- Po-betrokkenen zijn verdeeld in hun ervaringen rond druk van ouders om een hoger advies voor hun kind in de wacht te slepen: sommigen ervaren dat de druk van ouders is toegenomen, terwijl deze volgens anderen gelijk is gebleven of zelfs minder is geworden.
- Basisscholen in Nijmegen doen hun best om druk van ouders bij beslissingen rondom advisering te voorkomen of te verminderen. Factoren die kunnen helpen om de (ervaren) druk van ouders te verminderen zijn: ervaring met advisering, het gegeven dat het advies door het hele schoolteam wordt gedragen, het geven van een pre-advies in groep 7 en het vroeg meenemen van ouders in de ontwikkeling van hun kind.

### **3.2. De gegeven adviezen**

- Er worden in Nijmegen vergeleken met landelijke referentiedata veel samengestelde adviezen gegeven. Redenen om dit positief te waarderen zijn dat leerlingen die laatbloeiers zijn baat kunnen hebben bij een samengesteld schooladvies (Inspectie van het Onderwijs, z.d.-b). Ook kunnen samengestelde adviezen bevorderlijk zijn voor de kansgelijkheid, gezien deze beter uit blijken te pakken voor leerlingen met laagopgeleide ouders dan enkelvoudige adviezen (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

### **3.3. De relatie van het advies met de eindtoets**

- Po-betrokkenen noemen overwegend argumenten tegen een eventuele vervroeging van de eindtoets: zij zijn bang dat vo-scholen dan (opnieuw) gaan selecteren op eindtoetsscores. Enkele po-betrokkenen gaven aan er positief tegenover te staan, omdat de leraar dan extra informatie heeft om het advies op te baseren of omdat de leerlingen dan meer gemotiveerd zijn voor de toets. Men benadrukt dat het schooladvies dan wel leidend zal moeten blijven.
- De overeenstemming tussen schooladvies en toetsadvies is opvallend lager bij leerlingen met een vmbo-k-, een vmbo-k/gt of een vmbo-g/t-advies. Onder advisering komt het meest voor bij leerlingen met een vmbo-k- of een vmbo-k/gt-advies. Over advisering is het meest frequent bij leerlingen met een vmbo-k/gt-advies en bij leerlingen met een vmbo-g/t-advies. Onder- en over advisering in Nijmegen is in de periode 2015-2017 bij de meeste typen adviezen, waaronder het vmbo-g/t-advies, ongeveer gelijk gebleven als in de periode 2007-2010. Wel lijkt het erop dat er in de periode 2015-2017 meer leerlingen met vmbo-k-advies zijn die zijn ondergeadviseerd en meer leerlingen met vmbo-k/gt-advies die zijn overgeadviseerd. Deze resultaten lijken een bevestiging te zijn van de bevinding uit de interviews dat leraren de keuze tussen een vmbo-k- of vmbo-k/t- en een vmbo-t-advies een lastige vinden.
- Daarentegen is er in Nijmegen minder over advisering met een heel niveau of meer bij het vmbo-k-toetsadvies dan landelijk. Leraren in Nijmegen zouden dus minder snel geneigd zijn dan leraren in de rest van het land om een leerling met een vmbo-k-toetsadvies een advies voor vmbo-g/t of hoger te geven. Bij het vmbo-g/t-toetsadvies is er in Nijmegen minder exacte overeenstemming met het schooladvies en vaker sprake van lichte onder- of over advisering dan landelijk. Dit zou erop kunnen wijzen dat leraren in Nijmegen het bij leerlingen die volgens de CET het beste in een vmbo-g/t-brugklas zouden kunnen worden geplaatst, vaker geneigd zijn om hen oftewel een vmbo-k/gt oftewel een vmbo-t/havo advies te geven.

### **3.4 Heroverweging en bijstelling van de schooladviezen**

- Het criterium voor bijstelling van het advies n.a.v. een hogere eindtoetsscore dat het meest wordt genoemd is dat de leerling tussen het moment van het initieel advies en van de eindtoets een groei heeft laten zien in prestaties en/of in werkhouding en motivatie. Maar leraren verschillen in de criteria die zij hanteren: er zijn er bijvoorbeeld ook die adviezen altijd bijstellen of die deze keuze aan de ouders overlaten. Ook bleek uit de interviews dat op één school verschillende leraren verschillende criteria hanteerden. Dit wordt mogelijk in de hand gewerkt doordat de vastgelegde

adviseringsprocedures geen criteria bevatten voor het wel of niet bijstellen van een advies. Wanneer er geen vastgelegde afspraken zijn en leraren op eenzelfde school verschillende criteria voor bijstelling hanteren, wordt de ruimte voor ouders om druk uit te oefenen bij een heroverweging van een advies mogelijk vergroot.

- In 2015 werden in Nijmegen minder adviezen bijgesteld dan landelijk, maar sinds 2016 volgt Nijmegen de landelijke trend; sindsdien wordt ongeveer 1/5 van de heroverwogen adviezen bijgesteld. Met het oog op het bevorderen van kansen van leerlingen is dit een positieve ontwikkeling, gezien de meerderheid van de uitgestroomde leerlingen de schoolloopbaan in de eerste drie jaar van het vo in lijn met het schooladvies vervolgt (Inspectie van het Onderwijs, 2017a).

### ***3.5 Evaluatie van de schooladviezen***

- Basisscholen ontvangen van de meeste vo-scholen gegevens over de schoolloopbaan van oud-leerlingen. Sommige po-betrokkenen hebben echter wisselende ervaringen en gaven aan dat er scholen zijn die gegevens niet of niet meer terugkoppelen; dit maakt het voor hen moeilijk om eerder gegeven adviezen te evalueren. Leraren nemen deze informatie tot zich en bespreken het met elkaar.



## 4 De overdracht van po naar vo

In dit hoofdstuk komt aan bod welke ervaringen betrokkenen in het po en vo hebben met de overdracht van leerlingen van po naar vo. Hierbij staan met name de ervaringen met het onderwijskundig rapport en met de warme overdracht centraal. Ook zal worden ingegaan op het gebruik door mentoren van de informatie uit het onderwijskundig rapport en de warme overdracht en op de wijze waarop wordt besloten in welke brugklas een leerling wordt geplaatst. Daarnaast worden gegevens besproken over de relatie tussen het schooladvies en de plaatsing van leerlingen in leerjaar 1 van de brugklas.

### 4.1. Het onderwijskundig rapport

#### *Ervaringen met het onderwijskundig rapport in OSO*

Sinds 2015 is OverstapService Onderwijs (OSO) de landelijke standaard voor de digitale uitwisseling van leerlinggegevens (PO-raad, 2014). In Nijmegen wordt daarnaast ook gebruikgemaakt van een POVO-bijlage waarin leraren aanvullende informatie kwijt kunnen. Betrokkenen in po en in vo zijn gevraagd naar hun ervaringen met dit nieuwe digitale overdrachtssysteem. De meeste po-betrokkenen gaven aan positieve ervaringen te hebben met OSO. Het voornaamste voordeel dat genoemd werd is tijdsbesparing, doordat het systeem gegevens automatisch inleest en doorstuurt naar het vo. Een nadeel van OSO dat door een po-betrokkene werd genoemd is dat in het onderwijskundig rapport weinig informatie over de leerlingen kan worden verwerkt; dit nadeel is (deels) verholpen door de POVO-bijlage die later werd ingevoerd in Nijmegen. Po-betrokkenen benadrukken wel dat het gesprek over het onderwijskundig rapport (de warme overdracht) het belangrijkste is:

*Ik vind dat OSO prettig. Het is kort, krachtig, helder. Je kunt er ook veel op kwijt. Maar ik vind het altijd wel prettig om het toe te lichten. Ik vind het wel altijd heel zwart-wit op papier staan: 'Kind kan heel goed zelfstandig werken...' Kruisje. Ja, bij sommige vakken kan 'ie dat heel goed, maar op andere momenten helemaal niet. En dat kan je daarop niet kwijt. [...] Dat bespreek je bij de warme overdracht.*

Vo-betrokkenen zijn meer verdeeld in hun ervaringen met OSO. Sommigen gaven aan het prettig te vinden dat men nu alle dossiers digitaal op één plek heeft, wat voorbereiding op de warme overdracht gemakkelijker maakt. Anderen vonden de onderwijskundig rapporten die voorheen werden gebruikt overzichtelijker. Ook vond een vo-betrokkene het een gemis dat de nieuwe onderwijskundig rapporten geen grafiekjes van de LVS-resultaten meer bevatten en dat alleen nog maar de LVS-resultaten van de laatste 3 jaar te zien zijn; dit zou het maken van een prognose van de ontwikkeling van een leerling moeilijker maken.

De vo-betrokkenen is gevraagd of zij voldoende tijd hebben om de onderwijskundig rapporten door te nemen ter voorbereiding op de warme overdracht. Hieruit kwam naar voren dat basisscholen in het verleden nog wel eens laat waren met het aanleveren van de onderwijskundig rapporten en dat er vooral bij de introductie van OSO veel basisscholen waren die onderwijskundig rapporten te laat



aanleverden en/of vergaten om de eindtoetsscores van leerlingen door te geven. Hier is inmiddels wel een verbeteringslag in gemaakt:

*[De ervaringen met OSO zijn] wisselend. Ten eerste is het zo dat de OSO-papieren officieel 20 maart allemaal bij het vo binnen moeten zijn. Dat heb ik gisteren gecheckt, nog niet alle scholen hebben alle onderwijskundig rapporten geüpload zodat wij ze kunnen zien. Dat is superirritant, want wij moeten als een achterlijke al die papieren doornemen zodat, als we de warme overdracht doen, we weten: 'Op die en die punten moeten we even doorvragen.', bij sommige leerlingen, en bij andere leerlingen dat je denkt: 'Alarm, kunnen we dit wel?' Sommige leerlingen: 'Hebben die wel het juiste niveau?' [...] of: 'Poeh, daar zit wel een hoog passend onderwijs gehalte bij; dat kan, maar dan moeten we een aantal dingen gaan regelen, of moeten bepaalde kinderen niet bij elkaar in de klas zitten.' Maar dat is lastig want je hebt toch klassen van 28, 30 leerlingen. Dus dat is een lastig iets van OSO. Ieder jaar gaat het iets beter. [...] Het wordt natuurlijk allemaal digitaler en dat moet een beetje wennen. Maar volgens mij loopt het op zich prima.*

Een deel van de oplossing van het niet of laat aanleveren van eindtoetsscores door basisscholen zou kunnen liggen in het scheppen van duidelijkheid over wie de contactpersoon van het vo is die zij kunnen benaderen:

*Sowieso moet duidelijk zijn van die scholen wie de contactpersoon is. De lijst met mailadressen: die is in die groep geplaatst en dit is de coördinator voor als je vragen hebt. Ik kreeg net van onze administratief medewerker bericht: 'Ik heb de eindcito in OSO geplaatst, geef jij het even door aan de middelbare school?' Dan denk ik: 'Ja, dan moet ik heel diep gaan graven wie ik per school moet hebben.'*

### ***Ervaringen vo-betrokkenen met hoe leraren groep 8 het onderwijskundig rapport invullen***

Vo-betrokkenen zijn overwegend positief over hoe onderwijskundig rapporten worden ingevuld door leraren. De meesten zijn van mening dat dit zorgvuldig geschiedt en dat er uitgebreide en goed bruikbare informatie in de rapporten wordt gegeven. Er waren echter ook enkele vo-betrokkenen die aangaven dat er verschillen zijn per basisschool of die vonden dat onderwijskundig rapporten vaak te summier of juist te uitgebreid worden ingevuld. Ook komt het wel eens voor dat informatie in het onderwijskundig rapport of de eindtoetsscore niet overeenstemt met het schooladvies. Dit bespreekt men tijdens de warme overdracht of (als het gaat om de eindtoetsscore) nadien en meestal heeft de basisschool hier een goede verklaring voor.

## ***4.2 De warme overdracht***

### ***Opvattingen over belang en frequentie van de warme overdracht***

Zowel betrokkenen in het po als in het vo hechten grote waarde aan de warme overdracht en basisscholen streven ernaar om, het liefst in een persoonlijk gesprek, alle leerlingen warm over te dragen. De informatie die men kwijt kan in het onderwijskundig rapport is maar beperkt en er zijn soms

ook dingen die gevoelig liggen en daarom niet zwart op wit in het onderwijskundig rapport kunnen worden vastgelegd, maar wel belangrijk zijn om besproken te hebben. Enkele po-betrokkenen over (het belang van) een warme overdracht:

*Ik vind [de warme overdracht] een grote meerwaarde, laat ik het zo zeggen. Want het OSO rapport wat je doorgeeft, dat is allemaal mooi en geweldig, daar staan de basale dingen in, maar ja net even... sommige dingen kun je gewoon niet zo goed op papier uitleggen. Daar moet je elkaar even voor gesproken hebben. [...] Bijvoorbeeld ook over een thuissituatie. [...] Vorig jaar heb ik dat een keer gehad, was een kind echt net voordat hij naar het vo ging, had 'ie gehoord dat de ouders gingen scheiden. Dan is het wel belangrijk dat het vo dat weet. Dat is niet echt een goede gelegenheid om dat op zo'n rapport neer te zetten, maar toch vind ik het heel belangrijk dat een school dat wel weet, want dat doet best wel iets met een kind, snap je. [...] Net wat ik zeg: ik heb drie jaar voor dit kind gezorgd en diegene mag dat overnemen, dat moet wel heel goed gebeuren. [...] Ik bedoel, de kleine dingetjes waarvan ik weet: 'Ja, maar als ze zo of zo reageert moet je even zus of moet je even zo.' Het is bijna als je je kind naar het kinderdagverblijf brengt: 'Let je daar nog even op, want...' Dat is het gewoon. Je wil het gewoon graag heel goed hebben, zo goed mogelijk.*

*Ja, weet je, dat zijn dingen die je ook niet op papier kan zetten. Maar dat kan dus te maken hebben met thuissituaties of met, ja, vooral daarmee is dat dan. [...] Dat zeg je dan in de warme overdracht. Of hoe je om moet gaan met een kind. Ik kan dat ook niet helemaal op papier zetten, hoe je dat dan doet. Ja, dat zeg je ook. Of als het moeilijk is, dat ze kunnen bellen, dat zeg ik ook van: 'Dan moet je gewoon nog een keer bellen en dan kunnen we het er in overleg over hebben hoe je het best dat op kan lossen.' Dat zijn de dingen die echt in de warme overdracht naar voren toe komen. Of een bepaald soort gedrag dat je ook niet helemaal kan opschrijven op papier. Op papier blijft het zo'n papieren kind. Dus dan moet je uitkijken dat het niet heel algemeen is. En zo'n warme overdracht, kun je veel meer op detail zitten.*

Ook de vo-betrokkenen hechten veel waarde aan een warme overdracht middels een persoonlijk gesprek. Gezien de grote aantallen scholen waarvan leerlingen zich aanmelden en de beperkte tijd zijn zij echter genooddaakt om keuzes te maken welke scholen wel en welke niet te bezoeken. Bij de meeste vo-scholen hanteert men als regel dat bij basisscholen die meerdere leerlingen aanleveren leden van het aannameteam op bezoek gaan voor een persoonlijk gesprek. Met basisscholen waarvan één of twee leerlingen afkomstig zijn heeft men doorgaans telefonisch contact.

Uit de interviews met de po-betrokkenen blijkt dat bij de meeste basisscholen er (zo goed als) altijd een warme overdracht plaatsvindt, meestal middels een persoonlijk gesprek. Veruit de meeste po-betrokkenen gaven aan dat als zij aangeven dat een warme overdracht gewenst is, het vo hier altijd mee instemt; maar er was één school met wisselende ervaringen op dit punt:

*Ik kruis bij elke leerling aan dat een warme overdracht gewenst is. Het is enorm verschillend hoe dat gebeurt. [Een vo-school] doet dat niet. Ik heb zelfs gemaild: 'Ik wil het wel.' Heb ik geen reactie op. Die hebben geen warme overdracht. Die vragen wel: 'Hey,*

*waar blijven de OSO's?' Maar geen warme overdracht. [Een andere vo-school] deed het dit jaar heel uitgebreid, want die vroegen eerst nog een heel document wat we in moesten vullen. Toen hadden we zoiets van: 'We hebben al een heel onderwijskundig rapport, en nou komt er nog wat bij.' Toen dacht ik: 'Dat is ook een beetje too much.'*

### *Inhoud van de warme overdracht*

Tijdens de warme overdracht krijgen vo-betrokkenen de gelegenheid om vragen te stellen over de inhoud van het onderwijskundig rapport en kunnen po-betrokkenen waar nodig extra toelichtingen geven op informatie uit het rapport, dingen bespreken die gevoelig liggen maar belangrijk zijn voor het vo om te weten (bijvoorbeeld rond de thuissituatie van de leerling of het contact met de ouders), en het vo tips geven over waar rekening mee te houden om aan te sluiten bij de behoeften van elke individuele leerling, zodat deze het beste tot leren kan komen:

*Waar we meestal met de leraren over spreken is juist de zachte criteria die niet meetbaar zijn: Wat voor leerling is het? Wat heeft de leerling nodig om zich thuis te voelen? Wat voor mentor zou geschikt zijn voor de leerling? Hoe is de gezinssituatie, is die stabiel? Kan ik hulp van ouders verwachten als er extra ingezet moet worden? Et cetera; zaken die niet altijd op papier gezet kunnen worden, maar wel belangrijk zijn om een beeld van de leerling te vormen. Daarom is die warme overdracht zo belangrijk daarin. Dan gaat het minder om de onderwijsprestaties, want daar hebben we al gegevens over; het gaat meer om het totaalbeeld van de leerling: Is het een leerling die uitgedaagd moet worden, of die op zijn tenen loopt omdat zijn ouders het heel graag willen dat 'ie vwo haalt, want hij moet ook dokter worden, terwijl hij het eigenlijk helemaal niet kan? Die informatie staat niet in het onderwijskundig rapport, want dat is ook inzichtelijk voor ouders. Daar is het heel belangrijk om met elkaar afspraken over te maken: wat past binnen de privacy en wat is noodzakelijk om de leerling zo goed mogelijk te kunnen begeleiden? Dat vind ik bij de warme overdracht, als je elkaar goed kent, de criteria waarin ik geïnteresseerd ben, buiten de feitjes van: met wat voor soort leerling moet ik rekening houden, hoe kan ik hem zo goed mogelijk begeleiden, heeft een strenge mentor nodig want heeft duidelijke kaders nodig. Dan kan ik bij het toewijzen van een mentor daar rekening mee houden.*

*We nemen de leerlingen door, en dan hebben we de kans om bijzonderheden te noemen die moeilijk op papier te noteren zijn, want ouders zien wat wij versturen. Dus als wij in een bepaalde thuissituatie vinden dat het kind over moeder heenloopt en daardoor heel brutaal en opstandig is, dan kun je dat niet noteren, maar je kunt het wel benoemen in een warme overdracht. [Maar als de vo-school een warme overdracht niet wenst], dan missen ze dat stukje informatie.*

Naast de vraag hoe de vo-school de leerling het beste kan begeleiden en (in het geval van leerlingen met een extra zorgbehoefte) of de school in staat is om de vereiste ondersteuning te bieden, bespreekt men ook in welke brugklas een leerling het beste zou kunnen worden geplaatst:

*[In welke brugklas een leerling met bijvoorbeeld een havo-advies wordt geplaatst] is heel erg afhankelijk van het kind. Daarom is de warme overdracht met de basisschool heel erg belangrijk. Dan kijken we wat voor leerling het is. Is het een leerling die juist uitdaging nodig heeft en een havo-advies heeft maar eigenlijk meer in zijn mars heeft: havo/vwo. Een leerling die zich aan het ontwikkelen is maar waarvan niet duidelijk is of er meer in zit of dat havo de max is, ook leerlingen die meer begeleiding nodig hebben: in mavo/havo. Dus: het advies van de basisschool, de wens van de ouders en wat wij kunnen bieden. Dus we kijken heel duidelijk naar de leerling in deze.*

*Op [de vmbo-locatie] zijn er ook leerlingen met een puur t-advies, maar dat is meer voor het zelfvertrouwen van de leerling, die heeft het nodig om successen te halen, daarom gebeurt dat. Daarom is de warme overdracht belangrijk. Je wilt een leerling op de beste plek zetten en hem gemotiveerd houden.*

Tijdens de warme overdracht staan de over te dragen leerlingen centraal, maar het is vaak ook een gelegenheid om te bespreken hoe het met oud-leerlingen gaat, om het contact te onderhouden, om elkaar op de hoogte te houden van bepaalde ontwikkelingen en om elkaar om advies te vragen:

*Wij nemen ook altijd de leerlingen door die al op school zitten, hoe ze het doen, hoe het ermee gaat, zowel sociaal-emotioneel als cognitief, dat vinden de basisscholen ook prettig. Neveneffect voor mij is ook vooral dat je het contact met de basisschool onderhoudt, dat er een goede relatie is. En ieder jaar verandert er ook wel iets hier op school, dus ik gebruik het ook, niet om een promopraatje te geven, maar wel om te vertellen met wat voor ontwikkelingen wij bezig zijn. Want als zij dat niet goed weten, dat zijn toch ook vaak de mensen die vragen krijgen van ouders: 'Is [die school] een goede school voor mijn kind?' Dan moeten die leraren wel weten wat wij hier wel en niet doen.*

*Het is ook warm dat ze het waarderen dat je als persoon komt, en dat je door het jaar heen weet: 'Ik heb een keer vraag over een leerling.' of 'Ik moet even een advies hebben, ik heb er nu één in groep 7, dit of dat.' Het is allemaal in het belang van het kind. Maar het is ook een stukje PR, voor onze school ook goed om die basisscholen goed te kennen. Het mes snijdt aan twee kanten.*

### *Ervaringen van po-betrokkenen met hoe vo-aannameteams zich voorbereiden op de warme overdracht*

De meeste po-betrokkenen gaven aan dat de leden van de aannameteams van het vo zich over het algemeen goed voorbereiden op de warme overdracht:

*[Vraag: En heb je het idee dat het vo ook onderwijskundige rapporten en dergelijke goed doorneemt ter voorbereiding op de gesprekken?] Ja, nou en of. Als ik iets niet goed heb ingevuld dan bellen ze meteen. Heel kritisch zijn ze daarop. Ja, en dat is heel goed. Ze willen ook altijd... via OSO willen ze het al hebben voordat ze hier komen. Zo van: 'Ik heb het nog niet ontvangen.' Vorig jaar was ik iets vergeten, door omstandigheden. Nou, eerst kreeg ik een telefoontje, toen dacht ik: 'O nou, dat ben ik vergeten.' Toen kreeg ik weer mail en*

*ik denk: 'O, nou...' Ze zitten er bovenop. Nee, daar wordt serieus naar gekeken. En er wordt ook tijd genomen voor de warme overdracht. En vaak zit dan iemand echt te typen en wat ik dan allemaal schrijf. 'En wat heeft een kind nodig?' 'En hoe komt 'ie tot leren?' Weet je, ik vind ook dat er goede vragen worden gesteld, echt om het uiterste uit het kind te halen. Ik vind het heel positief.*

Maar er zijn ook enkele po-betrokkenen met wisselende ervaringen op dit punt:

*Bij de ene school zie je dat dat gehaast is gebeurd, dat ze dossiers niet hebben gelezen en dat ze dan vragen komen stellen waarvan ik denk: 'Ja, die staan in het dossier.' Maar andere scholen wel, die hebben goed doorgenomen en grondig al ingelezen van: 'Ik zag staan dit en dit.' En: 'O, wat bedoel je daarmee?' Of: 'Leg eens uit?' En dan merk je dat het gesprek ook veel makkelijker gaat.*

*[Hoe er in het vo wordt omgegaan met informatie in het onderwijskundig rapport is] heel wisselend. Ik weet bijvoorbeeld van [een vo-school] dat de administratie hem ontvangt, en die gaat voor de mentoren al op zoek naar de belangrijkste gegevens en die arceert ze. En ik hoorde die persoon erover en die was er heel enthousiast over, die haalde er meteen uit: daar gaat het over, dat zijn belangrijke dingen. Dus die kwam hier op gesprek en zei ook meteen: 'Je schreef dit, daar heb ik een vraag over.' Dat was een voorbeeld van goed voorbereid. En je hebt ook scholen die komen met een eigen lijst waar ik denk: 'Jullie hebben het onderwijskundig rapport helemaal niet gelezen.'*

Ook gaf een po-betrokkene aan de ervaring te hebben dat de periode voor vo-betrokkenen om het onderwijskundig rapport door te nemen ter voorbereiding op het gesprek vaak te kort is, en dat het wel eens is voorgekomen dat onderwijskundig rapporten pas na de warme overdracht konden worden opgestuurd.

### ***Factoren die bevorderlijk zijn voor een goede overdracht***

Uit de gesprekken kwamen enkele factoren ter sprake die bevorderlijk zijn voor een goede overdracht, waaronder de ervaring van leraren groep 8 en van aannameteams van het vo en het hebben van een duurzaam contact en een vertrouwensband tussen po en vo:

*Het is ook een wispelturig veld, omdat je, in het po heb je best wel veel doorstroom met docenten die daar in groep 8 staan. Soms weet je gewoon, heb je jarenlang fantastisch contact met een basisschool, maar die ken je, die zit in die overdracht, kom je elkaar tegen, je gaat bij elkaar op bezoek, dan ken je elkaar goed: 'Als die dat zegt, dan is het goed, hoeven we niet meer over na te denken.' Maar als daar een nieuwe komt en het is bijvoorbeeld ook een jonge onervaren leerkracht, ja, die houden heel graag vast aan toetsen enzo. 'De Cito zegt dit, dan zal het wel zo zijn.' Of: 'Cito LVS geeft de hele tijd dat aan.' Dus dat zie ik wel gebeuren. [...] Wat eigenlijk een voorwaarde zou moeten zijn is dat ze zich echt verdiepen in de ander. Dus als er onervaren docenten zijn, onervaren leerkrachten groep 8, dat ze [...] een paar avonden [naar de voorlichtingsmarkt in Nijmegen] gaan, dat ze bij die praatjes van de scholen gaan zitten, dat ze zich verdiepen:*

*'Oh, die school heeft dat te bieden. Oh ja, dat is een sterke kwaliteit van die school.' Dan, dus aan de ene kant zeg ik: ervaring, aan de andere kant zeg ik: je openstellen voor de ander. Je laten informeren zodat je ook je advies beter kunt geven. [...] Volgens mij is alles gesteld op vertrouwen. Dat je vertrouwen hebt in elkaar en daardoor ook goede heldere verwachtingen hebt van elkaar, dan kun je elkaar daar ook op aanspreken.*

*De ervaringen zijn over het algemeen gewoon goed. Maar je merkt dat als je een school hebt waar je veel leerlingen van krijgt en die warme overdracht altijd persoonlijk is, dat is een warmere band: als die of die zegt dat het wel goed komt, dan durven we het wel aan. Dat is een beetje wat je leert in de [jaren] dat ik dit doe. [...] We gaan er soms achteraan [als de eindtoetsscore afwijkt van het schooladvies] en soms neemt een basisschool zelf ook al contact op, van: 'Oh, er is bij die leerling echt helemaal iets misgegaan, ik snap het zelf ook niet.', of: 'Er zijn andere omstandigheden, die wil ik even toelichten, met thuis.' Of... er zijn allerlei redenen waarom ze op zo'n Cito onderuit kunnen gaan. Dat is die warme overdracht. Als je dat contact hebt, neemt zo'n basisschool misschien al zelf contact op om het uit te leggen.*

*Als er scholen zijn die zeggen: 'Om de paar jaar moet je een andere groep 8-leraar hebben.', dan denk ik: 'Naar die school zou ik mijn kinderen niet naartoe doen.' Het is een heel apart vak: je moet alle vo-scholen kennen, de adviseertrajecten, buiten de andere groep 8-dingen om, omgaan met de leeftijd, met pubers. [...] [Met sommige vo-scholen] zijn de lijntjes wat korter en ik ken de mensen beter. Je ziet dat dat wel makkelijker werkt. Want dan heb je, net als met kinderen, als je vertrouwen hebt in elkaar, dan kun je ook ervan uitgaan dat wat je aangeeft ook in vertrouwen wordt behandeld.*

### *Veranderingen in ervaringen met de warme overdracht sinds 2011*

Uit het onderzoek van 2011 kwamen enkele knelpunten naar voren in de communicatie tussen po en vo in Nijmegen.<sup>1</sup> Betrokkenen in po en in vo is gevraagd hoe het volgens hen momenteel gesteld is met deze knelpunten en of zij nog veranderingen hebben ervaren in het contact met het vo sinds de verschuiving van het moment van de eindtoets in 2014/2015.

De helft van de po-betrokkenen gaf aan de knelpunten van 2011 niet te herkennen; volgens hen hadden zij destijds meestal al wel een warme overdracht en bereidde het vo zich hier goed op voor. De andere helft herkende de knelpunten van 2011 wel en volgens de meesten van hen zijn er verbeteringen merkbaar: er is vaker een warme overdracht en het vo bereidt dit beter voor. Er was echter ook een po-betrokkene die juist het gevoel had dat het vo de warme overdracht de afgelopen jaren minder is gaan waarderen:

*Misschien dat sommige scholen nu minder gemotiveerd zijn om hun vragen te stellen ofzo. Want eerst konden ze nog kritisch zijn over het verschil tussen eindtoets en ons advies. Voor mijn gevoel was de warme overdracht daarvoor standaard en nu heb ik het idee dat*

---

<sup>1</sup> De communicatie over de overdracht verliep niet altijd naar wens, mede omdat onderwijskundig rapporten niet altijd werden gelezen ter voorbereiding van de warme overdracht. Verder vond er in veel gevallen geen warme overdracht plaats en waren mentoren van leerlingen in het vo niet goed op de hoogte van de praktijk van advisering in het basisonderwijs.

*scholen een beetje terugkrabbelen: is het wel echt nodig? Maar of dat door die eindtoets komt of door werkdruk in het algemeen, dat weet ik niet precies.*

Over de adviseringspraktijk bestaan er bij mentoren in het vo volgens een po-betrokkene nog wel eens verkeerde beelden en is het belangrijk om daarover met elkaar het gesprek aan te blijven gaan:

*In 2011 wisselde de warme overdracht per school: de ene deed dat heel goed en heel betrokken, maar een aantal scholen niet. Dat gevoel hadden we in 2011, maar dat is echt veranderd. Maar mentoren zijn nog steeds vaak niet op de hoogte van de adviseringspraktijk. Op het moment dat die POVO-bijeenkomsten zijn, hoor je nog steeds vanuit het vo van: 'Jee, hoe komen jullie tot advisering en waarom maak je die keuzes?' Maar dat zijn dan de leerkrachten die de lessen geven op het vo en dan is het goed om dan dus daar de gesprekken mee te hebben en uit te kunnen leggen; want ik denk dat daar heel veel beelden zijn die niet altijd kloppen. Het is dan goed om dat bespreekbaar te houden. En daar zijn, nogmaals, die POVO-bijeenkomsten uitermate geschikt voor. Ideaal. [...] Ik hoor, proefde, bij het vo regelmatig van: 'Nou, po, jullie laten je door ouders manipuleren, die laten je hogere adviezen geven.' [...] Ja, dat soort dingen hoor je terug. En dan denk ik van: 'Nou, dat is niet helemaal de waarheid.' Dus, ja. [Vraag: En op wat voor manier is het je ook wel gelukt om ze te overtuigen van het tegendeel?] In gesprek te gaan. Uit te leggen. Dus bij bijeenkomsten te vertellen hoe die advisering gaat en dat dat een proces is. En dat daar misschien vanuit het vo ideeën over zijn van wat hoort en waar het kind is, maar dat het bij po ook vragen zijn van: 'Oké, hoe kunnen we dit anders doen of beter doen?' Dus dat gesprek blijven aangaan, ook met elkaar, dat is belangrijk.*

De meeste po-betrokkenen hebben sinds de verschuiving van het moment van de eindtoets geen veranderingen ervaren in het contact met het vo. Volgens sommige po-betrokkenen, daarentegen, is het contact met het vo de afgelopen jaren intensiever is geworden en wordt er bij de overdracht nu meer gekeken naar wat het kind nodig heeft:

*Ja, er waren toch wel scholen die toch die cijfertjes wel interessant vonden. Weet je: 'Met die score kom je er niet in.' [...] Dus die maakten daar al hun schifting van: 'Nou, die wel, die niet. Die gaan het wel redden, want die hadden die score en die hebben dit... Nou, dat komt wel goed.' En ik vind het juist heel belangrijk dat je het over het kind hebt en wie die is en waarom die juist wel naar die havo kan. Ja, waarom kan die daar nou wel heen? [Vraag: Dus je hebt misschien het idee dat het vo nu ze die Cito cijfers dan nog niet hebben toch wel heel benieuwd zijn... Toch wel meer vragen aan het primair onderwijs van: 'Goh, wat voor een leerling is dat eigenlijk?'] Ja, en kan die dat echt wel aan en... [...] Ik heb het idee dat daar meer naar geluisterd wordt. En niet die harde gegevens als eerste bekeken worden. En dat moet denk ik ook, want je hebt het ook over kinderen en niet over cijfertjes. [...] Het contact met het vo is intensiever geworden. Ik heb het idee dat ze nu eerder komen.*

*Wat ik wel merkte [sinds het moment van de eindtoets verschoven is], was dat als we kinderen aan het vo overdroegen, dat het vo toch wel heel kritisch navraag ging doen bij de school van: 'Oké, dit is wel jullie advies, maar als wij kijken naar... op basis van de*

*toetsresultaten, dan hebben wij er wel een andere gedachte bij.’ Wetende dat ze het kind niet kunnen weigeren, maar je voelt wel: dat doet iets met een aantal vo-docenten en met scholen. Dus er zit wat meer spanning op. Voorheen hadden we natuurlijk het advies, dat was belangrijk, ik heb nooit gemerkt dat het niet belangrijk genoeg was. Maar het feit dat een vo-school eigenlijk het advies klakkeloos zou moeten overnemen, maakte wel dat er wat strubbelingen ontstonden [...] Ik denk dat het heeft bijgedragen, het [contact met het vo] was al wel goed, maar dat er nog meer wordt gefocust op: wat heeft het kind nu echt nodig als het de overstap maakt?*

Er was daarentegen ook een po-betrokkene die de ervaring had dat sommige vo-scholen nog steeds erg op toetscijfers gericht zijn en naar alternatieven zoeken nu het moment van de eindtoets verschoven is:

*Op externe factoren hebben we gezegd dat we dus die toetsing moeten verplaatsen, want hij was te leidend voor het vo; is ‘ie nu ook! Want ze pakken nu de Entreetoetsgegevens. Dus welk probleem zijn we aan het verschuiven?*

#### ***4.3 Het gebruik door mentoren van informatie uit de onderwijskundig rapporten en uit de warme overdracht***

Bij de warme overdracht speelt het onderwijskundig rapport een belangrijke rol, maar in hoeverre wordt de informatie uit de onderwijskundig rapporten en uit de warme overdracht nog gebruikt door mentoren in het vo? Po-betrokkenen aan wie gevraagd is in hoeverre het vo hier volgens hen nog gebruik van maakt hebben wisselende ervaringen. Sommigen gaven aan te merken dat het vo wel gebruik maakt van de informatie:

*Er komen ook altijd veel kinderen terug, vaak na school. Kinderen komen vertellen hoe het is op het vo; dat is altijd leuk om te horen. Dan hoor je ook wel, tussen de regels door, hoe er door docenten mee omgegaan wordt. Meestal herken ik dat wel.*

Anderen gaven aan zich wel eens af te vragen of het vo wel iets met de informatie doet of zelfs het idee te hebben dat dit niet gebeurt:

*[Ik heb het idee] dat [het onderwijskundig rapport en informatie uit de warme overdracht] gewoon toch niet altijd goed gelezen wordt. [...] Doordat wij wel zien en horen dat er voor een aantal kinderen, dat je daar informatie over had [doorgegeven] die dan vervolgens toch niet wordt opgepakt. Ja, en dat hoor je van ouders of van kinderen, die komen vaak nog langs hè, komen nog even buurten. [...] Ik denk alleen dat zo’n warme overdracht, dat het nog niet door iedereen als even waardevol wordt gezien. Dat is mijn indruk.*

*Wat mij betreft mag [het onderwijskundig rapport] heel kort ingevuld worden, want ik zie gewoon daar collega’s hard op ploeteren en het wordt niet gelezen. Maar ik vind het heel erg dat we zo denken, want het zou wel betekenis moeten hebben. Al is het een systeem van: als ik een rood kruisje ervoor zet dat het vo een signaal krijgt: ‘Maar dit dossier moeten we echt goed doorlezen.’*



*Ik heb ook wel eens meegemaakt dat ik een enorme zorgleerling had en dat ik dat allemaal heel zorgvuldig heb opgeschreven in het onderwijskundig rapport, dat ik met de coördinator van die school ook nog telefonisch contact heb gehad en dat een jaar later de zorgcoördinator van de middelbare school belde en die wist van niks. En het ging dus helemaal mis met dat kind en met de thuissituatie, en dat had ik kunnen voorspellen, dat had ik eigenlijk ook voorspeld, en die informatie is blijven steken daar. En dat gebeurt ook wel vaker.*

Er is aan mentoren in het vo gevraagd in hoeverre zij informatie uit het onderwijskundig rapport en uit de warme overdracht later nog gebruiken. Er wordt door mentoren vooral gebruik gemaakt van notities die zijn opgesteld door een lid van het aannameteam, met de belangrijkste informatie over een leerling uit het onderwijskundig rapport en uit de warme overdracht; hierbij valt te denken aan informatie over eventuele problematiek zoals dyslexie, ADHD of een moeilijke thuissituatie, informatie over de prestaties van de leerling op verschillende schoolvakken, en tips over hoe docenten het beste met de leerling om kunnen gaan:

*Nou, die onderwijskundig rapporten, wat we sinds een paar jaar hebben, is dat die onderwijskundig rapporten door de ambassadeurs al samengevat worden, zodat je niet zo'n heel rapport hoeft door te nemen; want dat is van acht jaar alle toetsen enzo, daar schiet je als mentor niet zoveel mee op. Aan die samenvattingen heb je wel wat aan: in welk vak hij achterblijft, waar hij goed in is, ook de sociale aspecten worden genoemd, soms ook dingen als contact met ouders of medische problemen. Dat soort dossiernotities, dat is wel heel erg helpend als mentor.*

*Voordat de kinderen komen heeft de mentor al wel een overdracht op papier of in Excel, [...] daar staat een samenvatting van het gesprek van onze mensen met het po. Daar kunnen ook onderwijskundige dingen in staan die van belang zijn. Maar daar staat alleen echt wat je moet weten: ouders zijn gescheiden, moeilijke thuissituatie, kind heeft dyslexie of ADHD, dat soort info, of heeft uitdaging nodig; echt relevante dingen die de mentor echt moet weten, die staat erin. [...] Ik vind de info die je krijgt wel handig, dat is wel prettig: dat je weet: 'Oké, ik moet rekening houden met... met dat meisje moet ik zo omgaan.', dat is wel handig. [...] Vorig jaar had ik [als ambassadeur] een school bezocht, daar had ik acht leerlingen: 'Hoe doet Pietje het in de klas? Waar moet ik rekening mee houden? Wat is er echt relevant?' Dat schrijf ik op en dat wordt verwerkt in zo'n overzicht van de klas, en dat krijgt de mentor dan, die krijgt de klas.*

Een aantal mentoren gaf aan het belangrijk te vinden om tot op zekere hoogte blanco te beginnen, om de leerlingen eerst zelf te leren kennen en hen de kans te geven om een nieuwe start te maken:

*Ik vind het ook belangrijk dat je met een verse start begint [...] Sommige [leraren groep 8] geven alles, tot de rapporten aan toe zeg maar, wat er gescoord is, terwijl ik het belangrijk vind om juist niet meteen zo'n stempel te krijgen. Want 'Dit was...', bijvoorbeeld, '...een hele drukke leerling.', dan krijg je meteen het gevoel: die moeten we in de gaten houden; terwijl dat heel vaak ook niet zo is, omdat je in een heel andere setting komt. Dus daarom*

*denk ik: je moet die leerlingen ook de kans geven om zichzelf te laten zien; en niet dat stempel, daar kom je moeilijk van af.*

Mentoren verschillen in de mate waarin zij naast de notities van het aannameteam ook gebruik maken van het onderwijskundig rapport. Over het algemeen neemt men voorafgaand aan het nieuwe schooljaar of aan het begin ervan de onderwijskundig rapporten samen met de notities van het aannameteam door om de belangrijkste informatie hieruit vandaan te halen. Vervolgens spelen de mentoren deze informatie door naar de vakdocenten van de leerlingen:

*[Ik kijk in het onderwijskundig rapport vooral naar] de persoonlijke notities van de docent. Kijk, het zijn allemaal aankruismodellen hè, tegenwoordig, onderwijskundig rapporten. En dan kijk je natuurlijk in ieder geval eerst wat de leerachterstanden zijn. Het is belangrijk om te weten: heeft de leerling hier extra hulp nodig voor rekenen of taal of wat dan ook? Dyslexie, dyscalculie, dat soort dingen, dat zijn die standaardstapjes die je wel doorneemt. Wat ik persoonlijk heel belangrijk vind is ook vaak de motivering van die leerkracht op school. Die hebben vaak zo'n heel verhaaltje erbij geschreven. Daar krijg je toch ook wel veel informatie uit over de dagelijkse gang van zaken rondom deze leerling. Niet elke leerkracht vult hem even uitgebreid in, dat is natuurlijk ook weer per school anders, maar over het algemeen krijg ik daar ook wel veel informatie uit.*

*Voordat je je klas hebt kijk je het even door, welke personen je in je klas hebt, of ze nog dyslexie hebben of ADHD, op alles wat niet goed gaat. Als het goed zit vink ik hem af, en anders probeer ik te onthouden wie wat heeft. Dat moet ik ook doorgeven aan de docenten, bijvoorbeeld: 'Jantje of Pietje heeft ASS. Dan houd ik er rekening mee en geef ik dat door.'*

*Ik ga er zeker doorheen [door de onderwijskundig rapporten], omdat ik, kijk, als er echt speciale zaken zijn, ik maak er ook een verslagje van en stuur het door naar de collega's die lesgeven aan die club, [...] een soort startdocumentje. Tegen die tijd weet ik welke docenten op het rooster staan. Dan stuur ik de belangrijkste bevindingen door. Dat kan te maken hebben met leerspecifieke zaken, over leesniveau of rekenniveau, aandoeningen in autistisch spectrum, of leerlingen dyslectisch zijn, vervelende thuissituaties waar je echt rekening mee moet houden, dat soort info wordt doorgegeven.*

Daarnaast wordt het onderwijskundig rapport vooral geraadpleegd wanneer er zich problemen voordoen met de leerling:

*[Vraag: Je hebt dus al die informatie vanuit de OKR en de warme overdracht verzameld en doorgenomen. In hoeverre maak je nog gebruik van die kennis en op wat voor momenten?] Eigenlijk altijd, ook weer als het niet goed gaat. Als alles goed gaat maken we er niet echt gebruik van. Maar als er iets misgaat kunnen we kijken: 'Is dat al langer mis?' Of: 'Waar komt het vandaan?' Bijvoorbeeld als begrijpend lezen slecht gaat, dan kijk je: 'Was dat op de basisschool ook al zo? Wat is er over gezegd? Kun je er iets over vinden?'*

*Maar ook op het moment dat het wat minder loopt natuurlijk, zal ik daarnaar kijken en zal ik kijken: is er al hulp geweest, kunnen we nu hulp inschakelen, wat kunnen we doen?*

[Vraag: En als je tegen bepaalde dingen aanloopt, problemen, raadpleeg je dan ook wel eens het onderwijskundig rapport of wat er besproken is bij de overdracht?] *Zeker, en ook in het overleg met het zorgteam. Als in de overdracht vanuit de voorgeschiedenis al duidelijk is dat leerlingen iets hebben meegemaakt, een leerprobleem of moeilijke thuissituatie, dan weet het zorgteam dat ook al en die beginnen al met ons steunen. Dan krijg je al van tevoren: 'Let op met die leerling is iets mee, daar gaan we je bij helpen.' Of: 'Daar kun je met ons overleggen.' Dat gaat meestal goed.*

Mentoren zijn over het algemeen goed te spreken over de handvatten die informatie uit de onderwijskundig rapporten en uit de warme overdracht bieden voor het omgaan met leerlingen:

[Vraag: En die informatie biedt je ook wel goede handvatten om voor de leerling te gebruiken?] *Ja, want dan wordt er vaak ook echt gezegd hoe in het dagelijks leven het kind functioneert. Je kunt uit de cijfers wel opmaken dat het een gemiddelde goede leerling is, en dan staat er daar bijvoorbeeld in: 'Hij is heel introvert, je krijgt er weinig contact mee, of hij moet eerst een band hebben met de docent voordat...', dat vind ik hele waardevolle informatie als mentor.*

Mentoren verschillen in de mate waarin zij na de overdracht nog contact hebben met de basisscholen van hun mentorleerlingen. De meesten hebben geen contact met de basisschool, op een enkel geval na wanneer er zich problemen voordoen met een leerling en zij via de ouders niet voldoende informatie kunnen inwinnen of wanneer de ouders de mentor als tip geven om contact op te nemen met de basisschool. Ouders zijn voor mentoren echter de belangrijkste bron van informatie over de leerling. Er was één mentor die het belangrijk vond om (altijd) contact op te nemen met de basisschool:

*Ik moet zeggen dat ik wel redelijk tevreden ben over de overdrachten die ik heb gehad. Maar misschien ook doordat ik er zelf ook achteraan ga. Het kan ook zijn dat als je als mentor afwachtend bent: 'Als er wat is, belt de basisschool wel.' Dan kun je misschien een hele andere indruk krijgen: 'Ik hoor ook niks.' [Vraag: Dus het loont volgens jou sowieso voor een mentor om contact op te nemen met de school?] *Ik vind dat dat wel een taak van mij is. Ik ga toch twee jaar met zo'n kind aan de gang. Dan vind ik het fijn om het hele plaatje rond te hebben en daar zal ik ook achteraan moeten.**

#### ***4.4 De plaatsing van leerlingen in de brugklas***

Sinds 2014/2015 geeft het schooladvies een leerling recht op plaatsing in een brugklas van minimaal het niveau van dit advies. Als een vo-school dakpanklassen heeft, dan mag deze zelf bepalen of een leerling met bijvoorbeeld een havo-advies wordt geplaatst in een vmbo-t/havo- of in een havo/vwo-dakpanklas, gebaseerd op de gegevens uit het onderwijskundig rapport van de leerling. Het is een vo-school toegestaan om de leerling op een hoger niveau te plaatsen dan het schooladvies, maar niet op een lager niveau, behalve op expliciet verzoek van de ouders van de leerling. Als de basisschool een plaatsingsadvies heeft gegeven, kan de vo-school hier rekening mee houden, maar dit hoeft niet (PO-raad & VO-raad, z.d.).

Met de vo-betrokkenen is gesproken over de criteria op grond waarvan wordt besloten in welke brugklas een leerling te plaatsen. Leerlingen met een vmbo-t-advies worden in principe in een vmbo-t/havo-brugklas geplaatst en leerlingen met een havo-advies in een havo/vwo-brugklas. Soms wordt er besloten om een leerling met een vmbo-t-advies op de vmbo-locatie van de school in te laten stromen, wanneer deze succeservaringen nodig heeft om meer zelfvertrouwen op te doen. Ook worden leerlingen met een havo-advies wel eens in een vmbo-t/havo-brugklas geplaatst, wanneer de leerling nog niet zo zelfstandig is, moeite heeft met plannen of nog wat extra begeleiding nodig heeft. Zoals reeds is besproken overlegt het vo tijdens de warme overdracht met de basisschool over in welke brugklas de leerling het beste kan worden geplaatst. Het vo hecht grote waarde aan de mening van de basisschool op dit punt en deze is vaak doorslaggevend. Er wordt ook rekening gehouden met de wensen van ouders en leerlingen, bijvoorbeeld wanneer zij er de voorkeur aan geven om op een lager niveau te starten omdat de leerling last heeft van faalangst. Hoewel een vmbo-t-advies in principe wordt gezien als het minimale vereiste om toegelaten te worden tot een vmbo-t/havo-brugklas, worden er in overleg met de basisschool en met ouders ook wel eens uitzonderingen gemaakt:

*Want op [de vmbo-locatie] hebben we vmbo-b en kader en met een mavo-advies en een rapport of een Citoscore dat je zegt: 'Oe, is het niet toch te hoog gegrepen?' Gaan we toch in gesprek: 'Zou je niet in een vmbo-k klas willen starten?' En andersom hebben we ook wel eens leerlingen met een vmbo-k/t-advies, dus ook weer zo'n gemengd advies, wat eigenlijk niet hier zou passen, waar we ook soms kijken van: 'Officieel mag je niet op onze locatie, ga je starten op [de vmbo-locatie]. Maar hoe zit het advies in elkaar? Hoe gaat het dan met jou? Wat heb je nodig?' Als een basisschool zegt: 'Het is een k/t-advies, maar ons plaatsingsadvies is om in de mavo te starten.', dan doen we dat, als wij dat ook zien zitten. Omdat ook Sander Dekker, Ministerie van Onderwijs, heeft aangegeven: 'Als je een gemengd advies hebt, dan mag je een leerling in de hoogste klas van dat advies zetten.' Maar het is wel schimmig, want je wilt aldoor zorgen dat de leerling centraal staat. Het moet per leerling maatwerk zijn van: 'Wat is wijsheid? Wat zit eromheen? Wat willen ouders? Wat kan een leerling? Wat heeft hij aan hulp nodig of niet?' Dus qua aannamebeleid zeggen wij: Iedereen met minimaal mavo-advies is van harte welkom op deze school. Maar dat we ook individueel dossieranalyses maken voor alle nieuwe leerlingen en die warme overdracht op de basisschool en in gesprek gaan als er verschillen zijn tussen wat ouders denken en de basisschool, daarin zijn er soms, onderbouwd, uitzonderingen mogelijk.*

In Tabel 15, 16 en 17 is weergegeven in welke brugklassen leerlingen in leerjaar 1 zijn ingestroomd per schooladvies, respectievelijk voor de schooljaren 2015/2016, 2016/2017 en 2017/2018. Veruit de meeste leerlingen worden geplaatst in een brugklas waarvan het niveau exact overeenstemt met hun schooladvies of zelfs een half niveau of meer hoger is. Wat opvalt, is dat in leerjaar 2017/2018 bij enkele adviezen meer leerlingen in een brugklas worden geplaatst van minstens één niveau hoger dan hun schooladvies: bij vmbo-b/k (20%) en bij vmbo-t/havo (23.9%). Daarnaast worden bij het advies vmbo-k/gt sinds 2016/2017 en bij het advies havo/vwo in 2017/2018 meer leerlingen in een klas geplaatst van een half niveau hoger: respectievelijk vmbo-g/t en vwo. Verder blijkt dat leerlingen met

een havo-advies vergeleken met leerlingen met andere adviezen relatief vaak in een brugklas werden geplaatst van een half niveau lager.

Tabel 15. Brugklassen waar leerlingen in het eerste leerjaar zijn ingestroomd in 2015/2016

Niveau brugklas leerjaar 1										
Schooladvies	Vmbo- b	Vmbo- b/k	Vmbo- k	Vmbo- k/gt	Vmbo- g/t	Vmbo- b/k/t	Vmbo- t/havo	Havo/ vwo	Vwo	Totaal
Vmbo-b	28 (27.7%)	32 (31.7%)		5 (5.0%)		36 (35.6%)				101 (100.0%)
Vmbo-b/k	2 (2.6%)	30 (38.5%)	2 (2.6%)	10 (12.8%)		34 (43.6%)				78 (100.0%)
Vmbo-k	1 (0.8%)	5 (3.8%)	16 (12.0%)	40 (30.1%)	1 (0.8%)	70 (52.6%)				133 (100.0%)
Vmbo-k/gt				31 (50.0%)	2 (3.2%)	28 (45.2%)	1 (1.6%)			62 (100.0%)
Vmbo-g/t		1 (0.6%)		4 (2.5%)	56 (35.4%)	32 (20.3%)	64 (40.5%)	1 (0.6%)		158 (100.0%)
Vmbo-t/havo				1 (0.9%)	3 (2.7%)		101 (90.2%)	7 (6.3%)		112 (100.0%)
Havo					1 (0.7%)		20 (13.1%)	131 (85.6%)	1 (0.7%)	153 (100.0%)
Havo/vwo							2 (1.6%)	120 (93.0%)	7 (5.4%)	129 (100.0%)
Vwo								27 (7.3%)	344 (92.7%)	371 (100.0%)
Totaal	31 (2.4%)	68 (5.2%)	18 (1.4%)	91 (7.0%)	63 (4.9%)	200 (15.4%)	188 (14.5%)	286 (22.1%)	352 (27.1%)	1297 (100.0%)

Noot: Betekenis van de kleuren: rood = plaatsing minstens één niveau onder advies; oranje = plaatsing half niveau onder advies; groen = niveau plaatsing gelijk aan advies; lichtblauw = plaatsing half niveau boven advies; donkerblauw = plaatsing minstens één niveau boven advies; paars = brede brugklas, deze bestrijkt de niveaus vmbo-b/k/t. Leerlingen in de brede brugklas wiens advies binnen deze niveaus valt, zijn in deze categorie opgenomen; leerlingen in deze klas met een vmbo-t/havo-advies zijn in de categorie 'plaatsing half niveau onder advies' opgenomen.

Tabel 16. Brugklassen waar leerlingen in het eerste leerjaar zijn ingestroomd in 2016/2017

Niveau brugklas leerjaar 1										
Schooladvies	Vmbo-b	Vmbo-b/k	Vmbo-k	Vmbo-k/gt	Vmbo-g/t	Vmbo-b/k/t	Vmbo-t/havo	Havo/vwo	Vwo	Totaal
Vmbo-b	41 (40.2%)	26 (25.5%)	3 (2.9%)	8 (7.8%)		24 (23.5%)				102 (100.0%)
Vmbo-b/k	1 (1.3%)	15 (19.0%)	17 (21.5%)	7 (8.9%)		39 (49.4%)				79 (100.0%)
Vmbo-k		1 (0.9%)	19 (16.8%)	31 (27.4%)	7 (6.2%)	55 (48.7%)				113 (100.0%)
Vmbo-k/gt				18 (24.3%)	19 (25.7%)	37 (50.0%)				74 (100.0%)
Vmbo-g/t			1 (0.8%)		35 (27.3%)	24 (18.8%)	67 (52.3%)	1 (0.8%)		128 (100.0%)
Vmbo-t/havo					2 (1.8%)	2 (1.8%)	106 (93.8%)	3 (2.7%)		113 (100.0%)
Havo					1 (0.9%)		18 (15.4%)	97 (82.9%)	1 (0.9%)	117 (100.0%)
Havo/vwo								115 (90.6%)	12 (9.4%)	127 (100.0%)
Vwo								40 (11.0%)	323 (89.0%)	363 (100.0%)
<b>Totaal</b>	<b>42 (3.5%)</b>	<b>42 (3.5%)</b>	<b>40 (3.3%)</b>	<b>64 (5.3%)</b>	<b>64 (5.3%)</b>	<b>181 (14.9%)</b>	<b>191 (15.7%)</b>	<b>256 (21.1%)</b>	<b>336 (27.6%)</b>	<b>1216 (100.0%)</b>

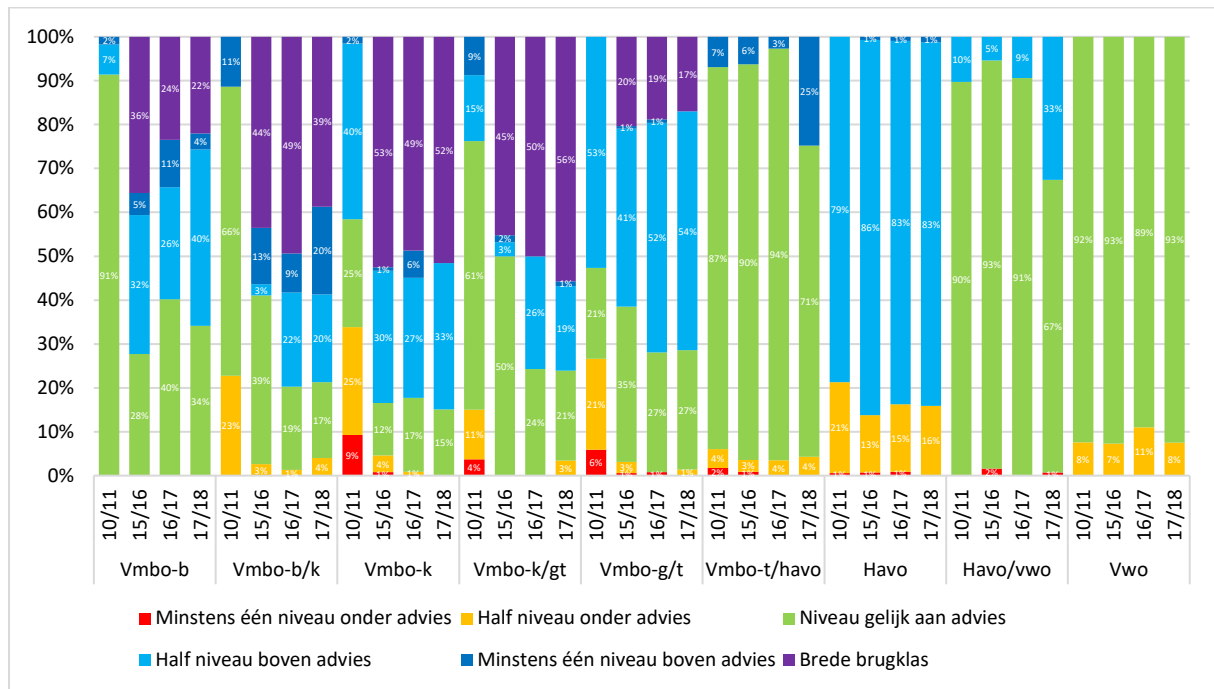
Noot: Zie noot Tabel 15.

Tabel 17. Brugklassen waar leerlingen in het eerste leerjaar zijn ingestroomd in 2017/2018

Niveau brugklas leerjaar 1										
Schooladvies	Vmbo-b	Vmbo-b/k	Vmbo-k	Vmbo-k/gt	Vmbo-g/t	Vmbo-b/k/t	Vmbo-t/havo	Havo/vwo	Vwo	Totaal
Vmbo-b	28 (34.1%)	33 (40.2%)	3 (3.7%)			18 (22.0%)				82 (100.0%)
Vmbo-b/k	3 (4.0%)	13 (17.3%)	15 (20.0%)	15 (20.0%)		29 (38.7%)				75 (100.0%)
Vmbo-k			14 (15.1%)	31 (33.3%)		48 (51.6%)				93 (100.0%)
Vmbo-k/gt			3 (3.4%)	18 (20.5%)	17 (19.3%)	49 (55.7%)	1 (1.1%)			88 (100.0%)
Vmbo-g/t				2 (1.4%)	40 (27.2%)	25 (17.0%)	80 (54.4%)			147 (100.0%)
Vmbo-t/havo					4 (3.4%)	1 (0.9%)	83 (70.9%)	28 (23.9%)	1 (0.9%)	117 (100.0%)
Havo							13 (15.9%)	68 (82.9%)	1 (1.2%)	82 (100.0%)
Havo/vwo							1 (0.7%)	92 (66.7%)	45 (32.6%)	138 (100.0%)
Vwo								27 (7.5%)	331 (92.5%)	358 (100.0%)
<b>Totaal</b>	<b>31 (2.6%)</b>	<b>46 (3.9%)</b>	<b>35 (3.0%)</b>	<b>66 (5.6%)</b>	<b>61 (5.2%)</b>	<b>170 (14.4%)</b>	<b>178 (15.1%)</b>	<b>215 (18.2%)</b>	<b>378 (32.0%)</b>	<b>1180 (100.0%)</b>

Noot: Zie noot Tabel 15.

In Figuur 6 zijn de gegevens uit Tabel 15, 16 en 17 opgenomen, samen met data uit het onderzoek van 2011 van leerlingen die in 2010/2011 in leerjaar 1 zaten. Het valt op dat in 2010/2011 leerlingen met een vmbo-k-, een vmbo-k/gt of een vmbo-g/t-advies vaker in een brugklas werden geplaatst van minstens een half niveau of meer lager dan hun advies vergeleken met de latere jaren. Het is echter lastig om een goede vergelijking te maken met de situatie in 2011, omdat de samenstelling van de brugklassen is veranderd en omdat in de huidige onderzoeksdata ook leerlingen van Helicon VMBO zijn opgenomen.



Figuur 6. Brugklassen waar leerlingen in het eerste leerjaar zijn ingestroomd, per schooladvies per schooljaar

Noot: De brede brugklas bestrijkt de niveaus vmbo-b/k/t. Leerlingen in deze klas wiens advies binnen deze niveaus valt, zijn in deze categorie opgenomen; leerlingen in deze klas met een vmbo-t/havo-advies zijn in de categorie 'Half niveau onder advies' opgenomen. 10/11 staat voor schooljaar 2010/2011 (n = 1224); 15/16 t/m 17/18 staan voor schooljaren 2015/2016 t/m 2017/2018 (n = 3693).

### Ervaringen met plaatsing leerlingen met bijgestelde adviezen

Eerder is geconstateerd dat van 100 leerlingen het advies naar aanleiding van de eindtoetscore naar boven is bijgesteld. Deze leerlingen hebben dan in principe recht om in een hoger niveau geplaatst te worden (op dezelfde of op een andere vo-school). Vo-betrokkenen vinden dit geen wenselijke praktijk. De mogelijkheid om adviezen bij te stellen wekt volgens hen verwachtingen die niet waargemaakt kunnen worden als de klassen op een hoger niveau vol zitten:

*Als de Cito hoger uitvalt dan het po-advies dan moeten wij de leerling de kans geven om op een hoger niveau in te stromen. Het probleem is dat op het moment dat we dat krijgen, hebben we onze klassen al moeten formeren en moet je nee verkopen omdat de klassen vol zitten. Het wekt verwachtingen die we niet waar kunnen maken. Dat vind ik laakbaar. Als ze de Cito bewust naar dat moment willen plaatsen, moeten ze niet die verwachtingen*

*eraan koppelen. Dan moeten ze zeggen: 'Prima dat ze naar het eind van het jaar verplaatst worden, maar niet de verwachting wekken als 'ie hoger uitvalt dat ouders naar de school mogen gaan: 'Nu wil ik ook in een andere klas.'*

*Het is een heel krom systeem, vind ik. Ik neem de t als voorbeeld, maar dat geldt ook voor andere niveaus. [...] Als een leerling met b-advies wordt herzien naar kader, geen probleem. Maar als het een t-leerling is in de vmbo-groep en hij maakt de Cito goed en de school zegt: 'We maken er t/h of havo van.', dan moeten wij hem overplaatsen naar de t/h brugklas, maar die zit al vol. En dan zegt zo'n ouder: 'Ja, maar ik ben aangemeld.', dus dan moeten wij klassen gaan vergroten.*



## *Belangrijkste punten uit hoofdstuk 4: De overdracht van po naar vo*

### **4.1 Het onderwijskundig rapport**

- De ervaringen met het nieuwe systeem voor uitwisseling van leerlinggegevens OSO zijn overwegend positief: voor po-betrokkenen betekent het een tijdsbesparing en door het vo wordt het als positief ervaren dat alle gegevens digitaal op één plaats staan. Er worden echter ook kanttekeningen bij geplaatst: zowel in het po als in het vo zijn er betrokkenen die van mening zijn dat het t.o.v. het voormalige format onderwijskundig rapport minder informatie bevat en sommigen vinden het minder overzichtelijk. Gegeven de informatie die men kwijt kan in het onderwijskundig rapport beperkt is, is het des te belangrijker dat er een warme overdracht plaatsvindt.
- Na de introductie van OSO waren er veel basisscholen die onderwijskundig rapporten te laat aanleverden; ook werden veel eindtoetsscores te laat of helemaal niet doorgestuurd. Hier is inmiddels een verbeterslag in gemaakt. Uit het onderzoek bleek dat in de administraties van vo-scholen nog steeds veel eindtoetsscores van leerlingen ontbraken. Een deel van de oplossing van het probleem ligt mogelijk in het scheppen van meer duidelijkheid aan het po over welke contactpersoon van de vo-school benaderd kan worden voor het nasturen van gegevens zoals de eindtoetsscores.
- Vo-betrokkenen zijn overwegend positief over hoe onderwijskundig rapporten worden ingevuld door leraren. De meesten zijn van mening dat dit zorgvuldig geschiedt en dat er uitgebreide en goed bruikbare informatie in de rapporten wordt gegeven. Er waren echter ook enkele vo-betrokkenen die aangaven dat er verschillen zijn per basisschool of die vonden dat onderwijskundig rapporten vaak te summier of juist te uitgebreid worden ingevuld.
- Het komt wel eens voor dat informatie in het onderwijskundig rapport of de eindtoetsscore niet overeenstemt met het schooladvies. Dit bespreekt men tijdens de warme overdracht of (als het gaat om de eindtoetsscores) nadien en meestal heeft de basisschool hier een goede verklaring voor.

### **4.2 De warme overdracht**

- Zowel po- als vo-betrokkenen hechten grote waarde aan de warme overdracht en basisscholen streven ernaar om alle leerlingen warm over te dragen, het liefst in een persoonlijk gesprek. Vanwege de grote aantallen basisscholen en beperkte tijd is het vo genoodzaakt keuzes te maken welke basisscholen wel en welke niet te bezoeken, maar ook daar hecht men grote waarde aan een persoonlijk gesprek.
- Op de meeste basisscholen vindt er zo goed als altijd een warme overdracht plaats, meestal middels een persoonlijk gesprek en in ieder geval wanneer zij aangeven dat deze gewenst is. Er was echter ook een basisschool met de ervaring dat er vo-scholen zijn die geen warme overdracht houden, zelfs niet wanneer de school expliciet heeft aangegeven dat deze gewenst is.
- De meeste po-betrokkenen hebben positieve ervaringen met hoe leden van aannameteams van het vo zich op de warme overdracht voorbereiden, maar er zijn er ook met wisselende ervaringen.

- Naast de vraag hoe de vo-school de leerling het beste kan begeleiden en (in het geval van leerlingen met een extra zorgbehoefte) of de school in staat is om de vereiste ondersteuning te bieden, bespreekt men tijdens de warme overdracht ook in welke brugklas een leerling het beste zou kunnen worden geplaatst. Verder gebruikt men de warme overdracht om informatie te delen die gevoelig ligt en daarom niet in het onderwijskundig rapport wordt besproken. Dit geeft ook duidelijk de meerwaarde aan van een warme overdracht.
- Een warme overdracht kan niet alleen in het voordeel werken van de leerlingen die worden overgedragen, maar kan basisscholen ook helpen bij het evalueren van eerder gegeven schooladviezen, gezien men de gelegenheid vaak ook gebruikt om te bespreken hoe het met oud-leerlingen van de basisschool gaat.
- Factoren die als bevorderlijk worden gezien voor een goede overdracht zijn onder meer ervaren leraren groep 8, ervaren aannameteams en het hebben van een duurzaam contact en een vertrouwensband tussen vertegenwoordigers van de po- en de vo-school.
- De helft van de po-betrokkenen gaf aan de knelpunten uit het onderzoek van 2011 niet te herkennen; volgens hen was er destijds ook al meestal een warme overdracht en bereidde het vo zich hier goed op voor. De andere helft herkende deze knelpunten wel en volgens de meesten van hen is hier een verbetering in geweest; er was echter ook een po-betrokkene die de ervaring had dat het vo de warme overdracht juist minder is gaan waarderen. Ook was er een po-betrokkene die de ervaring had dat er over de adviseringspraktijk van het po nog wel eens verkeerde beelden bestaan bij het vo.
- De meeste po-betrokkenen hebben sinds de verschuiving van het moment van de eindtoets ook geen veranderingen ervaren in het contact met het vo. Sommige po-betrokkenen geven echter aan dat het contact met het vo intensiever geworden is en dat er bij de overdracht nu meer gekeken wordt naar wat het kind nodig heeft. Er was daarentegen ook een po-betrokkene die de ervaring heeft dat sommige vo-scholen nog steeds erg op toetscijfers gericht zijn en naar alternatieven zoeken nu het moment van de eindtoets verschoven is.

#### ***4.3 Het gebruik door mentoren van informatie uit de onderwijskundig rapporten en uit de warme overdracht***

- Po-betrokkenen hebben wisselende ervaringen met of het vo na de warme overdracht nog gebruikmaakt van de informatie in het onderwijskundig rapport.
- Mentoren gaven aan voornamelijk gebruik te maken van een overzicht met notities opgesteld door een lid van het aannameteam, met de belangrijkste informatie over een leerling uit het onderwijskundig rapport en uit de warme overdracht.
- Voorafgaand aan het nieuwe schooljaar nemen mentoren het onderwijskundig rapport door om de belangrijkste informatie hieruit vandaan te halen en deze te communiceren naar de vakdocenten van de leerlingen. Daarnaast wordt het onderwijskundig rapport vooral geraadpleegd wanneer er zich problemen voordoen met de leerling. Een aantal mentoren gaf aan het belangrijk te vinden om tot op zekere hoogte blanco te beginnen en de leerlingen een kans te geven om een nieuwe start te maken.

- Mentoren zijn over het algemeen goed te spreken over de handvatten die informatie uit de onderwijskundig rapporten en uit de warme overdracht biedt voor het omgaan met leerlingen.

#### ***4.4 De plaatsing van leerlingen in de brugklas***

- De mogelijkheid om adviezen bij te stellen wekt volgens vo-betrokkenen verwachtingen die niet waargemaakt kunnen worden als de klassen op een hoger niveau vol zitten.
- Bij de plaatsing van leerlingen in een brugklas wordt de mening van de basisschool door het vo doorgaans als doorslaggevend gezien. Er wordt ook rekening gehouden met wensen van ouders en leerlingen, bijvoorbeeld wanneer deze er de voorkeur aan geven om op een lager niveau te starten.
- Veruit de meeste leerlingen worden geplaatst in een brugklas waarvan het niveau exact overeenstemt met hun schooladvies of zelfs een half niveau of meer hoger is.

## 5 Ervaringen in het vo met schooladviezen, eindtoets en schoolloopbanen

In dit hoofdstuk staat centraal welke ervaringen betrokkenen in het vo hebben met advisering door het po en met de eindtoets. Daarnaast wordt onder meer besproken hoe schoolloopbaanbeslissingen tot stand komen en welke verklaringen vo-betrokkenen en po-betrokkenen hebben voor op- of afstroom van leerlingen t.o.v. hun schooladvies. Verder worden gegevens besproken over de voorspellende waarde van het schooladvies en van het toetsadvies volgens de CET voor de schoolloopbaanpositie van leerlingen in leerjaar 3 van het vo.

### *5.1 Visies, percepties en ervaringen van vo-betrokkenen m.b.t. de overgang po-vo*

#### *Visie van vo-betrokkenen op het basisschooladvies*

Evenals bij de po-betrokken werd ook aan de vo-betrokkenen gevraagd of zij het basisschooladvies vooral zien als een indicatie van het niveau waarop een leerling het beste het vo kan instromen of als een voorspelling van het verwachte eindniveau. De meerderheid van de vo-betrokkenen gaf aan het als instroomniveau te beschouwen. Als argumenten hiervoor werden gegeven dat je kinderen de kans moet geven om te groeien en dat je op het moment van het geven van het advies nog niet goed kunt overzien hoe leerlingen zich verder gaan ontwikkelen. Er zijn ook vo-betrokkenen die het advies naast een indicatie-instroomniveau ook als een voorspelling van het verwachte eindniveau zien; zij gaan ervan uit dat de leerlingen (minimaal) het geadviseerde niveau zullen gaan halen en niet zullen afstromen.

#### *Visie van vo-betrokkenen op en hun ervaringen met de eindtoets*

De meeste vo-betrokkenen zien de eindtoets als een momentopname. Zij hechten meer waarde aan het beeld dat de basisschool van de leerling heeft gekregen door de jaren heen, met name door de LVS-resultaten. Enkelen noemen hierbij dat sommige scholen en ouders kinderen trainen om hoger te scoren op de eindtoets. Wel wordt de eindtoets gezien als een nuttige aanvulling of check op het advies. Er zijn echter ook enkele vo-betrokkenen die grote waarde hechten aan de eindtoets, omdat het gestandaardiseerd is en een neutraal instrument om het niveau van leerlingen te bepalen; daarnaast hebben zij de ervaring dat bij een discrepantie tussen het schooladvies en het functioneren van de leerling, de eindtoetsscore dit vaak kan verklaren of dat de eindtoets zelfs vaker juist voorspelt dan het schooladvies.

*'We hebben er zelf ook wel eens onderzoek naar gedaan. Het blijkt echt dat leerlingen die met een lage Citoscore binnenkomen, ondanks het feit dat ze toch vwo-advies hebben, het vaak niet redden. Natuurlijk kan er in een incidenteel geval iets aan de hand zijn geweest, een leerling die tijdens de Cito bijvoorbeeld niet lekker was of wat dan ook. Maar in de meeste gevallen is het zo dat als die Cito heel laag uitvalt, en daarmee bedoel ik onder de 540, dat het dan heel moeilijk wordt.'*

### *De mening van vo-betrokkenen over een eventuele vervroeging van de eindtoets*

Een aantal vo-betrokkenen is gevraagd hoe zij staan tegenover het voorstel om de eindtoets alsnog weer te vervroegen, maar het basisschooladvies daarbij wel leidend te houden. Hoewel hierover verdeeldheid is, staan de meesten positief tegenover dit voorstel. Het meest genoemde argument hiervoor is dat voor het vo in dat geval meteen duidelijk is welk advies de leerling heeft gekregen; in dat geval hoeven er geen adviezen meer te worden bijgesteld, waardoor bijbehorende problemen bij de plaatsing van leerlingen worden weggenomen. Daarnaast zien enkelen als voordeel dat basisschoolleraars zo een extra hulpmiddel hebben om hun advies mee te formuleren. Hoewel de meesten het er wel over eens zijn dat het basisschooladvies wel leidend zou moeten blijven, zijn er ook enkele vo-betrokkenen die de eindtoets graag een grotere rol zouden willen laten spelen bij de toelating en plaatsing van leerlingen. Enkele vo-betrokkenen zien zowel voordelen als nadelen van een eventuele vervroeging en staan er neutraal in. Ook zijn er enkelen die de voordelen benadrukken van de late eindtoets. Zij noemen dat leerlingen in groep 8 met de verlate eindtoets langer doorwerken en dat de eindtoets zo een goed beeld geeft van waar de leerling staat op het moment dat hij begint in jaar 1 van het vo. Tot slot zijn er enkele uitgesproken tegenstanders van het vervroegen van de eindtoets; zij vinden dat de toets op deze manier te belangrijk gemaakt zou worden en dat hierdoor het risico ontstaat dat vo-scholen bij de toelating en plaatsing van leerlingen alsnog (weer) gaan letten op de eindtoetsscores.

### *Benodigheden voor een kwalitatief goed advies volgens vo-betrokkenen*

De vo-betrokkenen is gevraagd naar wat er volgens hen nodig is voor basisscholen om tot een kwalitatief goed advies te komen. De cognitieve prestaties vanuit het LVS worden gezien als een goed ijkpunt, maar veel vo-betrokkenen vinden het belangrijk dat er naar het totaalplaatje wordt gekeken. Het advies mag volgens hen geen momentopname zijn, maar moet gebaseerd zijn op de ervaringen van verschillende leraren door de jaren heen en op de ontwikkeling die de leerling heeft doorgemaakt. Ook werd door een aantal vo-betrokkenen genoemd dat voor een goed advies een goede uitwisseling tussen po en vo noodzakelijk is: de leraren in het po moeten op de hoogte zijn van wat er in het vo gebeurt en wat de eisen zijn van de verschillende niveaus in het vo. Ook vinden enkele vo-betrokkenen het voor het geven van goede adviezen belangrijk dat er continuïteit is in de leraren die voor de bovenbouwklassen staan, dat dit bij voorkeur ervaren leraren zouden moeten zijn die zicht hebben op hoe eerdere adviezen uiteindelijk hebben uitgepakt, o.a. door de informatie te bekijken die door het vo wordt teruggekoppeld over de schoolloopbaan van oud-leerlingen. Andere factoren die werden genoemd waren dat naast cognitieve prestaties ook factoren als werkhouding en motivatie in het advies moeten worden meegenomen, dat de onderbouwing van het advies transparant moet zijn en dat de beschrijving van wat de leerling kan en van wat zijn ondersteuningsbehoeften zijn passend zijn bij het geadviseerde niveau.

*[Wat belangrijk is voor het geven van een goed advies door het po is] dat het niet door één persoon gegeven wordt maar door een aantal docenten van de bovenbouw van de basisschool. Dat een orthopedagoog of een deskundige niet-docent daar ook bij zit. Dat je kijkt naar het LVS, dat je kijkt naar het kind, dat je weet wat de niveaus inhouden op de*

*middelbare school. Dat je die warme overdracht hebt en contacten hebt, en zo nu en dan de terugkoppeling hebt van oud-leerlingen: 'Wat voor advies heb ik toen gegeven? Hé, die leerling gaat nu over van klas 2 naar 3 naar dat en dat niveau.'; dat je dat dus ook bekijkt, die managementinformatie die wij naar basisscholen sturen. En als leerlingen eindexamen doen hier laat ik ook altijd weten: 'Jullie oud-leerlingen hebben eindexamen gedaan, die leerling had die Citoscore, dat advies en heeft daar en daar eindexamen in gedaan.' Zodat je daar ook basisscholen mee, in elk geval de tools geeft om erover te praten of erover na te denken.*

*Ik denk dat die basisscholen echt moeten kijken naar de groei van een kind acht jaar lang, niet alleen wat ze in groep 8 of groep 7 laten zien, maar de algehele ontwikkeling. Je ziet dat zo'n kind constant van leraar wisselt, want in groep 4 heb je een andere dan in groep 7; dat zij goed met elkaar in gesprek moeten gaan. En basisscholen zullen goed op de hoogte moeten zijn van wat er in het vo gebeurt, dat ze goed op de hoogte zijn van wat de eisen zijn op vmbo-b of vwo. Daar ligt ook een taak voor ons, dat wij ze daarbij moeten betrekken, dat wij niet denken: 'De basisschool meldt zich niet, dus ze zoeken het maar uit.' Nee, daar hebben wij ook iets in te doen, dat we daar samen voor zorgen.*

### *Percepties die vo-betrokkenen hebben van het beeld dat het po heeft van het vo*

Vo-betrokkenen is gevraagd in hoeverre leraren van groep 8 volgens hen een goed beeld hebben van wat de niveaus in het vo inhouden. Op dit punt zijn de meningen verdeeld. Wat betreft havo en vwo kunnen basisschoolleraars volgens de meeste vo-betrokkenen een goed onderscheid maken. Over de mate waarin zij onderscheid kunnen maken tussen de verschillende vmbo-niveaus verschillen de meningen echter. Volgens sommigen kunnen zij dit goed inschatten, maar er waren ook enkele vo-betrokkenen die de ervaring hebben dat leraren meer moeite hebben om dit onderscheid te maken. Een vo-betrokkene vermoedde dat er veel dubbele adviezen worden gegeven binnen het vmbo omdat men er in het po geen goed beeld van zou hebben. Met name het maken van onderscheid tussen vmbo-k en vmbo-t wordt als lastig aangemerkt. Dit stemt overeen met de bevindingen uit de interviews met de po-betrokkenen. Maar het probleem zit er volgens enkele vo-betrokkenen niet zozeer in dat de adviezen niet passend zijn, maar eerder in dat de verwachtingen die zij hebben over de begeleiding die door het vo kan worden geboden niet altijd realistisch zijn:

*Ook basisschooldocenten willen leerlingen graag kansen geven: 'Als 'ie in een rustige klas komt, met een fijne mentor en zich goed voelt, dan moet hij het wel kunnen.' Ja, dat is mooi... dat gaan we wel zien, en dat kan niet altijd want die garanties heb je niet altijd. [...] Als er vmbo-t staat, dan mag je bij ons starten, maar dan moeten we wel even aangeven bij de basisschooldocent en bij de ouders: 'We gaan het zien.' En dat is bij niemand dat je weet van, elke leerling kan in een drukke klas komen met bijzondere omstandigheden, lesuitval, of een docent die... Je hebt ook een beetje geluk soms met samenstelling van team of dat soort dingen.*

Enkele vo-betrokkenen benadrukken het belang van intensief contact tussen po en vo, wil het po een goed beeld van het vo kunnen krijgen, van wat er nodig is voor leerlingen om op een bepaald niveau

te functioneren en van wat de verschillende vo-scholen aanbieden. Hierin hebben po en vo volgens hen een gezamenlijke rol:

[Vraag: Denk jij dat basisscholen goed op de hoogte zijn van wat er nodig is om hier op een bepaald niveau te functioneren?] *Dat weet ik op het vmbo wel wat beter, daar denk ik het wel van, ook omdat er gelukkig steeds meer initiatieven zijn tussen po en vo, verschillende werkgroepjes met allerlei verschillende onderwerpen. Ik zie steeds meer contacten tussen docenten po en vo waardoor dat wel wat beter is. En ja, kijk binnen het vmbo bij basis en kader, daar zit niet zoveel verschil in, dat maakt niet zo gek veel uit. En ehm, ja die t/h dat is altijd wel een preciaire groep. Vwo kunnen ze ook wel prima inschatten. Maar er veranderen heel veel dingen in het vo, ook in het po natuurlijk. Dat is iets waar basisscholen een taak in hebben om zich op de hoogte te blijven stellen van die ontwikkelingen. Wij hebben er ook een taak in om de po-scholen mee te nemen in wat wij doen, hen voor te lichten. Als wij hier onderwijskundige veranderingen doen zullen wij altijd po-scholen op de hoogte stellen en met hen in gesprek gaan.*

*Ja, want het feit dat ze bij gemengd al denken: 'Dat is basis/kader.', ja, ze zijn ook gewoon niet goed genoeg daarover geïnformeerd. En dat ligt niet specifiek aan hen, maar aan de middelen die ze krijgen aangeboden. Want wij gebruiken hier voor nieuwe collega's, kijk, de rotten in het vak die weten het zo wel, maar we hebben allerlei determinatietabellen waar ze leerlingen op kunnen scoren, als ze niet weten: 'Is dit nou een basis-, een kader- of een t-leerling?' Zelfs voor onze docenten hè, na twee jaar les te hebben gegeven, kan het lastig zijn. En als je niet alleen naar cijfers wilt kijken maar ook naar hun competenties, dan hebben we daar wel wat hulptabellen voor. Dat ze kunnen kijken van: 'Hoe kan iemand samenwerken, hoe kan iemand werken, plannen en organiseren, zelfstandig werken.' Dus er zijn wel handvatten voor om dat te doen. [...] Misschien is dat leuk om eens met zo'n basisschool groep mensen daar ook eens naar te kijken, van: 'Hoe doen wij dat dan?' En wellicht dat zij ook iets met die informatie kunnen. Dus ik denk dat het er vooral in zit hen beter te informeren over het vmbo.*

Ook binnen het vo leken er echter wel eens verschillen te bestaan in opvattingen over in hoeverre basisscholen bepaalde factoren zouden moeten meewegen in hun advies. Bijvoorbeeld wat betreft het vwo-advies: waar de ene mentor van mening was dat basisscholen soms teveel op factoren als motivatie letten, vond een andere mentor dat basisscholen bij hun advisering hier juist meer aandacht aan zouden mogen schenken:

*Soms is zo'n havo/vwo-advies gebaseerd op het feit dat de leraar vindt dat het kind te weinig intrinsiek gemotiveerd is ofzo, en dat vinden wij zo'n argument dat we denken van: 'Welk kind is dat op z'n 11<sup>e</sup> nou wel? Ze willen toch allemaal liever spelen dan leren?' Dat is voor ons geen sterk argument om te zeggen: 'Die hoort hier niet.' Kijk, iemand die gewoon echt goed scoort, dat kun je zien, aan het Cito volgsysteem, maar waarvan de leraar zegt: 'Ik weet niet of hij de juiste instelling heeft of wel genoeg gemotiveerd is.' Dan zeggen wij van: 'Die gok durven wij wel aan, want wij weten dat veel leerlingen dat niet hebben.' Maar dat is soms een beetje het verkeerde beeld dat leraren hebben van het vwo;*

*die denken dat daar alleen maar kinderen zitten die ontzettend van leren houden, altijd uitdaging zoeken, liefst de hele dag met hun neus in de boeken zitten, en dat is natuurlijk niet zo.*

*[Het Cito leerlingvolgsysteem] is al een goede indicatie. Maar misschien kunnen ze nog beter rekening houden met de motivatie van de leerling zelf: is hij wel gemotiveerd? Misschien kan 'ie het wel, want al die leerlingen die bij ons blijven zitten kunnen het vast ook wel. Maar is er iets anders? Wil 'ie het echt wel? Of willen de ouders dat hij naar het vwo gaat? Wat wil 'ie eigenlijk? Misschien moeilijk op zo'n leeftijd. Maar, wat wil 'ie doen? Is 'ie echt een wetenschapper of heeft hij nog nooit een boek aangeraakt? Misschien meer rekening houden met dat soort dingen.*

### ***Ervaringen van vo-betrokkenen met basisschooladviezen***

Uit de interviews komt over het algemeen naar voren dat vo-betrokkenen veel vertrouwen hebben in de adviezen van het po. Alle vo-betrokkenen zijn het erover eens dat de basisschooladviezen in de meeste gevallen kloppend zijn:

*In principe gaan we altijd uit van het advies van de po-school en meestal klopt dat heel aardig. Ik vind het advies ook vele malen belangrijker dan de Cito-toets, dat is natuurlijk een momentopname, en het advies is op basis van een lange tijd. Als ik dan wel lees dit jaar dat ouders leraren onder druk zetten, dat ze daar geen last van hebben, om een hoger niveau te geven. Maar voor mijn gevoel, ja, zit het heel vaak een heel eind in de goede richting en heb ik niet zoveel twijfels.*

*We gaan weinig tegen het advies van de basisscholen in, omdat we gemerkt hebben dat die heel solide zijn. Ik vind dat de adviezen steeds beter en betrouwbaarder worden. Ten tweede: als afdelingsleiders bezoeken we de grotere aanbieders van leerlingen zo veel mogelijk. Zo bouw je een band op en weet je op een gegeven moment: 'Als hij een havo-advies geeft is, het eigenlijk h/v.', omdat sommige scholen wat voorzichtig adviseren. Er zijn nog maar weinig scholen die een te hoog advies afgeven. Dat vind ik prettig om te zien, dat we daar goed van uit kunnen gaan.*

Wel geeft een aantal vo-betrokkenen aan te ervaren dat er kwaliteitsverschillen zijn tussen scholen; er zijn soms scholen die structureel te hoog of structureel te laag adviseren:

*Je ziet bij sommige basisscholen, vooral als je de leerlingen doorneemt die wij al langer op school hebben, daarbij kunnen we goed zien: 'Jullie hebben dit advies gegeven en het kind zit nu op dit niveau. Je hebt scholen, je hebt altijd uitzonderingen, maar daar zit het meestal wel goed. En je hebt scholen die structureel te hoog of structureel te laag zitten. Ik kan ze zo aanwijzen. [...] Structureel te laag doordat zij zeggen: 'Wij zijn gewoon heel voorzichtig in onze adviezen. Als we twijfelen tussen t en k dan doen we liever k.' En scholen die het andersom doen, die bij twijfel het hoogste niveau pakken; dat kan ook wel vaker verkeerd uitpakken.*



*Op zich ben ik altijd wel tevreden geweest. Maar er zijn basisscholen, afhankelijk van welke populatie zij gewend zijn: als je één leerling in groep 8 hebt met vwo-advies dan is dat moeilijker vast te stellen, terwijl als je er tien of vijftien hebt, [dan is] de kans dat je daar goed op prognosticeert groter. Hangt ook af van welke basisschool het is en de samenwerking die we hebben.*

De ervaringen met advisering zijn echter niet uitsluitend positief. Een aantal vo-betrokkenen gaf aan te merken dat er veel leerlingen zijn met vmbo-t-advies die niet goed op hun niveau functioneren en daardoor afstromen. Volgens sommigen is deze afstroom de afgelopen paar jaar ook groter geworden. Zij vermoeden dat hier druk van ouders voor een hoger advies in het spel is:

*En wat de kwaliteit [van de adviezen] betreft, die is zeer wisselend per school. Bij de één: Heel leuk dat je met 527 een vwo-advies geeft, maar waar baseer je het op? Op een goede werkhouding? Die kan geconcentreerd zitten werken blijkbaar, maar daarmee haal je niet per definitie een vwo-niveau. Maar ook een leerling die echt een basis-advies krijgt, bij mij, de ouders zeggen: 'Echt geen basis.' Hij komt bij ons in de mavo, maar die haalt hier uiteindelijk zijn vwo-diploma met goede cijfers. Dus daar zit zo'n wisseling in. [...] En ik vind echt, dat het advies gegeven wordt vóór de Cito geweest is, sindsdien vind ik het [...] echt slecht. We hebben hier leerlingen zitten in de mavo, die kunnen echt niet meer dan kader aan. [...] Vooral doordat wij hier twee locaties hebben. Het ruikt mij ernaar dat ouders druk hebben uitgeoefend dat ze hier naartoe kunnen en niet naar [de vmbo-locatie] gaan. Dus ik denk dat sinds [het verplaatsten van de eindtoets] de mogelijkheid voor ouders er echt is om te lobbyen. Dat zorgt voor gigantische druk op collega's die leerlingen die het niveau niet hebben op een bepaald niveau moeten zien te krijgen. [...] Bij iedere toets kijken wij al 8 jaar lang: hoe scoren zij ten opzichte van de anderen, ten opzichte van voorgaande jaren? En sinds die overgang hier, de cijfers kelderen, terwijl aan de toetsen niets veranderd is, aan de leermiddelen ook niet. Maar je ziet gewoon dat er kinderen zitten die het eigenlijk niet aankunnen.*

*Ik ben mentor van 31 leerlingen en er zitten een aantal echt op de verkeerde plek, en ik heb het idee, maar ik weet niet of het zo is, dat ouders op de basisscholen daar een rol in spelen. Het vmbo, de mavo, heeft niet zo'n mooie naam. De kinderen omhoog proberen te duwen. Ik ben mentor van een aantal echte mavo-kinderen die in een m/h klas zitten, en nu dus sowieso op havo-niveau door de mand vallen en het misschien ook niet op mavo-niveau gaan halen. Dan denk ik: 'Zit zo'n kind wel op de goede plek?' Begin dan wat voorzichtiger. Kinderen lopen op hun tenen, worden daar niet gelukkig van, lopen tegen onvoldoendes aan. Dus ik weet ook niet in hoeverre ouders of leraren groep 8 daar een rol in spelen, maar ik heb het idee dat het een beetje omhoog wordt geduwd. En dat is volgens mij in de parallelklas, in de andere m/h-klas net zo. Ik heb het idee dat dat wel steeds meer gebeurt.*

Naast de eerder genoemde ervaring van enkele vo-betrokkenen dat er sinds enkele jaren (al dan niet sinds de verschuiving van het moment van de eindtoets) meer leerlingen zijn die afstromen, zijn er ook die hebben gemerkt dat er, zoals ook uit de kwantitatieve data in hoofdstuk 3 is gebleken, een

stijgende trend is in het aandeel leerlingen met een samengesteld advies. Er zijn echter ook vo-betrokkenen die geen veranderingen hebben gemerkt in de advisering door het po of die van mening zijn dat de adviezen steeds beter/passender zijn geworden.

Vo-betrokkenen zijn verdeeld in hun mening over samengestelde adviezen. Sommigen staan hier positief tegenover, omdat bij een samengesteld advies de weg naar groei wat meer open zou zijn:

[Vraag: Waarom denk je dat het gekomen is dat er meer dubbele adviezen gekomen zijn?]  
*Dat weet ik niet, ik kan me wel voorstellen dat [basisschoolleraars] misschien ook te horen krijgen dat er veel meer schuifmogelijkheden, ik heb het nog steeds over vmbo hè, maar ik kan me voorstellen dat ze toch horen dat er best wel veel mogelijkheden zijn binnen het vmbo. [...] Dat er op [...] vo-scholen ook meer combinatiegroepen zijn, dat je toch wel een k-groep hebt met t-leerlingen of een b-groep met kaderleerlingen. En als je dan die opties toch een beetje open wilt houden, dat een basisschool toch geneigd is van: 'Ja, wij zien het alle twee, en de kans is groter dat ze kunnen schuiven tussen die twee. Want als je alleen b zet dan maak je het misschien iets te klein, de mogelijkheden, en als we er b/k van maken, dan is die weg misschien wat meer open.'*

*En dan liever een dubbel advies, bijvoorbeeld b/k, want dan krijgt een leerling geen minpunt als hij op het laagste niveau eindigt. Dat is een voordeel wat er nu is, want eerst werd er altijd één advies uitgegeven: alleen basis of alleen kader. [...] In principe krijgen ze hier les op het hoogste niveau. Volgend jaar worden er ook weer gemengde klassen, dan heb je bijvoorbeeld een b/k-klas, ze krijgen les op kader. Maar daar zullen van die b/k redelijk wat uiteindelijk naar basis gaan, dat heb je met dubbele adviezen. Dat is wel wat moeilijker voor een docent om les aan te geven, maar om een leerling op het juiste niveau te krijgen is dat uiteindelijk beter. Dat vind ik een voordeel, dat basisscholen dat steeds meer doen.*

Anderen staan kritisch tegenover samengestelde adviezen. Zij vermoeden dat leraren een samengesteld advies geven om ouders tevreden te stellen:

*Wat ik wel zie: op het moment dat wij met dakpanklassen aan de gang gingen, leerkrachten eerder geneigd werden om een voorzichtig advies te geven, dus dan zeggen ze niet meer: duidelijk vmbo-t, havo of vwo, het is heel vaak dat het dakpanadvies gegeven wordt: t/h of h/v. [...] Dus dat ze heel vaak de voorzichtige weg nemen. [...] [Vraag: Dus je hebt het idee dat ze iets te vaak dubbele adviezen geven die eigenlijk wel een enkel advies hadden kunnen zijn?] Ja, omdat dat ook wat safer is en ze daardoor niet in de problemen komen. Stel, je hebt ambitieuze ouders, iemand heeft een vmbo-t-advies, 'Laten we daar maar vmbo-t/havo van maken.' Ze hebben de neiging om daarmee eigenlijk het advies een beetje op te rekken, terwijl wij een zuiver advies vaak prettiger zouden vinden, want dan weten we makkelijker van waar we een leerling zouden moeten indelen.*

### *Ervaringen van vo-betrokkenen met adviezen voor pro vmbo-adviezen met LWOO*

Aan vo-betrokkenen is gevraagd wat hun ervaringen zijn met leerlingen met een vmbo-b-advies met LWOO en of zij ook wel eens met leerlingen te maken hebben gehad met dit advies waarvan zij vermoedens hadden dat deze beter in het praktijkonderwijs terecht zouden kunnen.

Het komt wel eens voor dat aannameteams op grond van de gegevens uit het onderwijskundig rapport vermoeden dat een leerling beter in het praktijkonderwijs terecht zou kunnen dan in vmbo-b met LWOO. Dit bespreken zij altijd tijdens de warme overdracht en in de meeste gevallen heeft de basisschool een goede verantwoording waarom de leerling toch het beste in vmbo-b zou passen. De meeste vo-betrokkenen die er ervaring mee hebben gehad, vertelden echter dat het maar een enkele keer voorkomt dat er een leerling is waarbij men (na aanname) twijfels heeft of hij misschien toch niet beter naar het praktijkonderwijs zou kunnen gaan. En ook van deze leerlingen zijn er veel die het uiteindelijk toch wel redden op vmbo-b. Mochten zij het niet redden, dan biedt een leerwerktraject (LWT) ook wel eens een uitweg.

Er was echter ook een vo-betrokkene die vertelde dat sommige basisschoolleraars niet goed op de hoogte zijn van de procedure voor het aanvragen van LWOO en de criteria waar leerlingen aan moeten voldoen om in aanmerking te komen voor LWOO. Het stimuleren van nieuwe en onervaren basisschoolleraars om aan voorlichtingsbijeenkomsten van het samenwerkingsverband deel te nemen, zou hiervoor een oplossing kunnen zijn:

*Vaak weten ze niet zo goed [...] hoe die procedure [voor de aanvraag van LWOO] op het vo in elkaar zit, denk ik. En er zit wel goede voorlichting van het samenwerkingsverband daarop, want in september worden alle leerkrachten van die basisscholen gevraagd, en dan wordt uitgelegd hoe het Drempelonderzoek werkt, IQ, de aanvraag voor LWOO, dat is allemaal, op zich wordt dat goed gedaan, maar het verbaast me dan nog hoe weinig ze weten. [...] Maar ja, [die voorlichtingsbijeenkomsten] [...], dat is natuurlijk op vrijwillige [basis], [...] daar komen niet alle basisschoolleerkrachten. En ik zie heel vaak, want ik ben er altijd bij, ik zie heel vaak dezelfde leerkrachten die al jaren groep 8 hebben, dat ik denk: 'Ja, jij hoeft hier niet te zitten, [...] want jij weet precies hoe de situatie werkt.' [...] Die nieuwe [leraren], die komen vaak niet.*

### *Terugkoppeling over advisering door vo naar po*

Alle vo-scholen voorzien de aanleverende basisscholen van gegevens over de schoolloopbaan van oud-leerlingen. Sommige vo-betrokkenen gaven aan dat wanneer er gegronde vermoedens bestaan dat een basisschool structureel te hoog of te laag adviseert, zij deze ervaring ook met de betreffende basisschool bespreken, zodat deze hier in het vervolg op kan letten. Een vo-betrokkene gaf een voorbeeld van een basisschool waarvan in één jaar veel leerlingen met een (zoals later bleek) te hoog advies waren binnengekomen; nadat zij deze school hierover hadden gesproken, hadden zij daarna geen problemen meer. Vaak wordt ook terugkoppeling over oud-leerlingen gegeven tijdens de warme overdracht van nieuwe leerlingen:

*En daarbij is het inderdaad ook interessant om juist die warme overdracht te doen, ook om terug te koppelen. En zo nu en dan zullen er ook scholen zijn die denken: 'Oh, dat hebben we toen niet helemaal goed gedaan.' En dat kunnen ze of van ons horen of zelf ontdekken als ze de cijfers terugkrijgen. En dat kan natuurlijk ook altijd. Die garanties, de adviezen die je geeft zijn niet waterdicht; kinderen moeten zich ook ontwikkelen en er kunnen allerlei dingen op hun pad komen waardoor het wel of niet lukt.*

## ***5.2 De voorspellende waarde van het advies voor de schoolloopbaanpositie in leerjaar 3***

Uit de statistische analyses van de schoolloopbaangegevens van de leerlingen van de vijf vo-scholen kan worden afgeleid hoe goed de adviezen voorspellend zijn voor de schoolloopbanen van de leerlingen. In Tabel 18 staan de niveaus van leerlingen in leerjaar 3 van het vo per gegeven schooladvies. Daaruit valt op te maken dat bij veruit de meeste leerlingen (1111 van de 1373: **80.9%**) het schooltype waarin zij in de derde klas zitten overeenkomt met het advies dat zij in groep 8 hebben gekregen. Wel valt op dat leerlingen met een vmbo-g/t (19.3%), een havo- (18.8%), of een vmbo-k-advies (14.5%) relatief vaak zijn afgestroomd, en dat leerlingen met een vmbo-b- (28.8%), een havo- (22.5%) of een vmbo-k-advies (21.1%) relatief vaak zijn opgestroomd. Verder blijkt dat leerlingen met een samengesteld advies ongeveer evenredig op het hoogste als op het laagste niveau terecht zijn gekomen. Dit geldt met name voor de adviezen vmbo-b/k (waarbij 45.3% op het laagste niveau en 45.3% op het hoogste niveau van het advies terecht is gekomen) en voor havo/vwo (45.8% op het laagste en 47.3% op het hoogste niveau). Bij de adviezen vmbo-k/gt en vmbo-t/havo komen meer leerlingen op het laagste niveau terecht (respectievelijk 56.1% en 52.1%), maar nog steeds ook een behoorlijk deel op het hogere niveau (respectievelijk 36.4% en 40.2%).

Tabel 18. Positie van leerlingen in het derde leerjaar van het vo in relatie met het advies dat is gegeven in groep 8. Percentages leerlingen die op het geadviseerde niveau zitten en die zijn op- of afgestroomd.

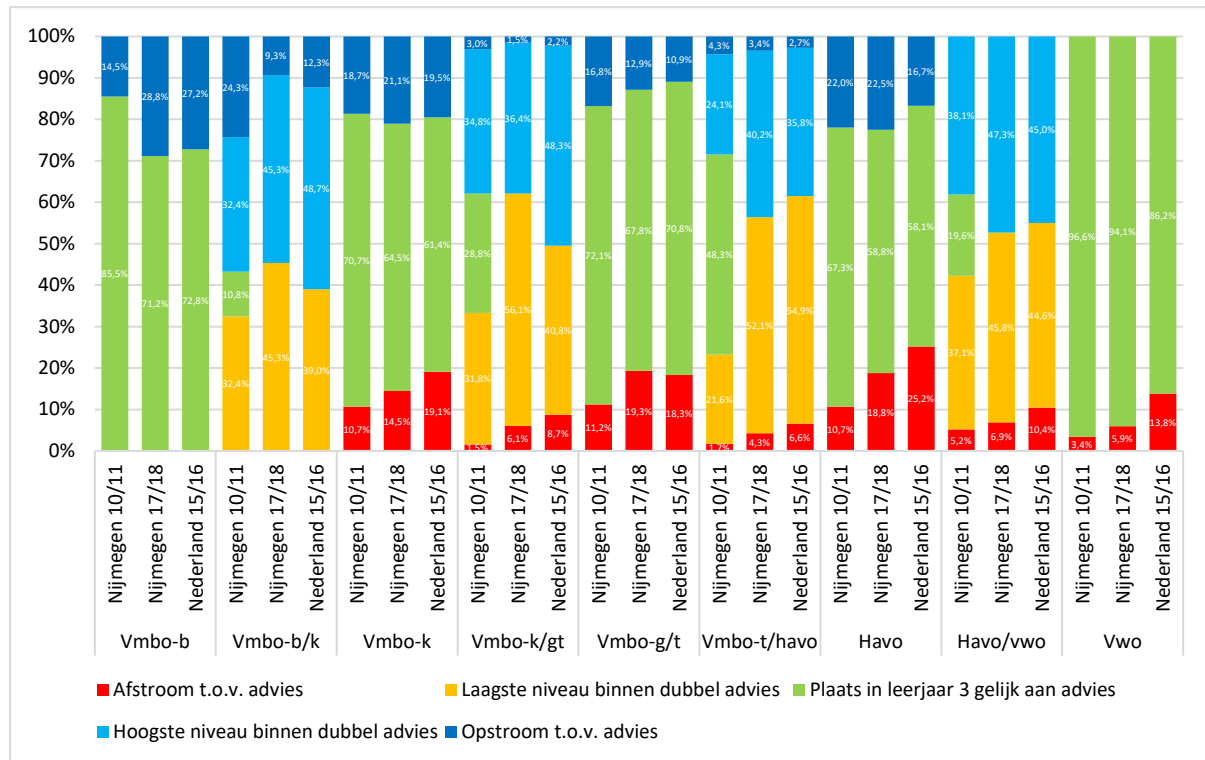
Positie in leerjaar 3						
Schooladvies	Vmbo-b	Vmbo-k	Vmbo-g/t	Havo	Vwo	Totaal
Vmbo-b	84 (71.2%)	31 (26.3%)	2 (1.7%)	1 (0.8%)		118 (100.0%)
Vmbo-b/k	39 (45.3%)	39 (45.3%)	8 (9.3%)			86 (100.0%)
Vmbo-k	22 (14.5%)	98 (64.5%)	32 (21.1%)			152 (100.0%)
Vmbo-k/gt	4 (6.1%)	37 (56.1%)	24 (36.4%)	1 (1.5%)		66 (100.0%)
Vmbo-g/t	5 (2.9%)	28 (16.4%)	116 (67.8%)	21 (12.3%)	1 (0.6%)	171 (100.0%)
Vmbo-t/havo		5 (4.3%)	61 (52.1%)	47 (40.2%)	4 (3.4%)	117 (100.0%)
Havo		2 (1.3%)	28 (17.5%)	94 (58.8%)	36 (22.5%)	160 (100.0%)
Havo/vwo		1 (0.8%)	8 (6.1%)	60 (45.8%)	62 (47.3%)	131 (100.0%)
Vwo			2 (0.5%)	20 (5.4%)	350 (94.1%)	372 (100.0%)
Totaal	154 (11.2%)	241 (17.6%)	281 (20.5%)	244 (17.8%)	453 (33.0%)	1373 (100.0%)

Noot: toelichting bij de kleuren van de cellen: donkerblauw en rood staan voor leerlingen die respectievelijk zijn op- of afgestroomd t.o.v. hun schooladvies; groen staat voor leerlingen wier advies en positie in vo-3 exact met elkaar overeenstemmen; oranje en lichtblauw staan voor leerlingen wier positie in leerjaar 3 respectievelijk een half niveau lager of hoger is dan hun advies; bij de leerlingen in de categorieën oranje, groen en lichtblauw is er sprake van overeenstemming tussen advies en schoolloopbaanpositie.

De voorspellende waarde van het schooladvies voor de schoolloopbaanpositie van leerlingen in leerjaar 3 in Nijmegen in schooljaar 2017/2018 is vergeleken met die van het eerdere onderzoek uit schooljaar 2010/2011 en met landelijke referentiedata van 2015/2016 (Figuur 7). Landelijk stemde in 2015/2016 bij 75.1% van de leerlingen het advies overeen met het schooltype waarin leerlingen in de derde klas zaten (Inspectie van het Onderwijs, 2017c), wat 5.8% lager is dan in Nijmegen in 2017/2018. Verder valt vergeleken met landelijke data op dat er in Nijmegen in 2017/2018 bij vmbo-k-, havo- en vwo-adviezen minder afstroom lijkt te zijn.<sup>1</sup> Een andere bevinding is dat bij vmbo-b/k- en vmbo-k/gt-adviezen in Nijmegen minder leerlingen een half niveau of meer hoger terecht zijn gekomen dan landelijk en bij vmbo-t/havo- en havo/vwo-adviezen juist meer. Uit de interviews met vo-betrokkenen kwam naar voren dat men ervaart dat leerlingen met een vmbo-t-advies relatief vaak afstromen. Vergeleken met landelijke referentiedata is de afstroom bij het vmbo-g/t-advies echter niet opvallend groter (19.3% versus 18.3%). Wanneer de gegevens van 2017/2018 worden vergeleken met die van 2010/2011 in Nijmegen, dan blijkt dat met name bij het vmbo-g/t-advies (van 11.2% naar 19.3%) en

<sup>1</sup> De afstroom bij het vwo-advies is echter waarschijnlijk een onderschatting, gezien leerlingen die van het gymnasium zijn afgestroomd op verschillende andere scholen terecht kunnen zijn gekomen die niet door het onderzoek worden gedekt. Hetzelfde geldt voor de afstroom bij het vmbo-g/t-advies bij één van de andere scholen, waarvan de vmbo-locatie niet is onderzocht. Dit zou het beeld mogelijk kunnen vertekenen.

bij het havo-advies (van 10.7% naar 18.8%) de afstroom groter is geworden. Dit lijkt de ervaringen die door een aantal vo-betrokkenen werden gedeeld in de interviews te bevestigen. Verder valt op dat leerlingen in Nijmegen met een vmbo-b-advies in 2017/2018 vaker zijn opgestroomd dan in 2010/2011 (van 14.5% naar 28.8%).<sup>1</sup>

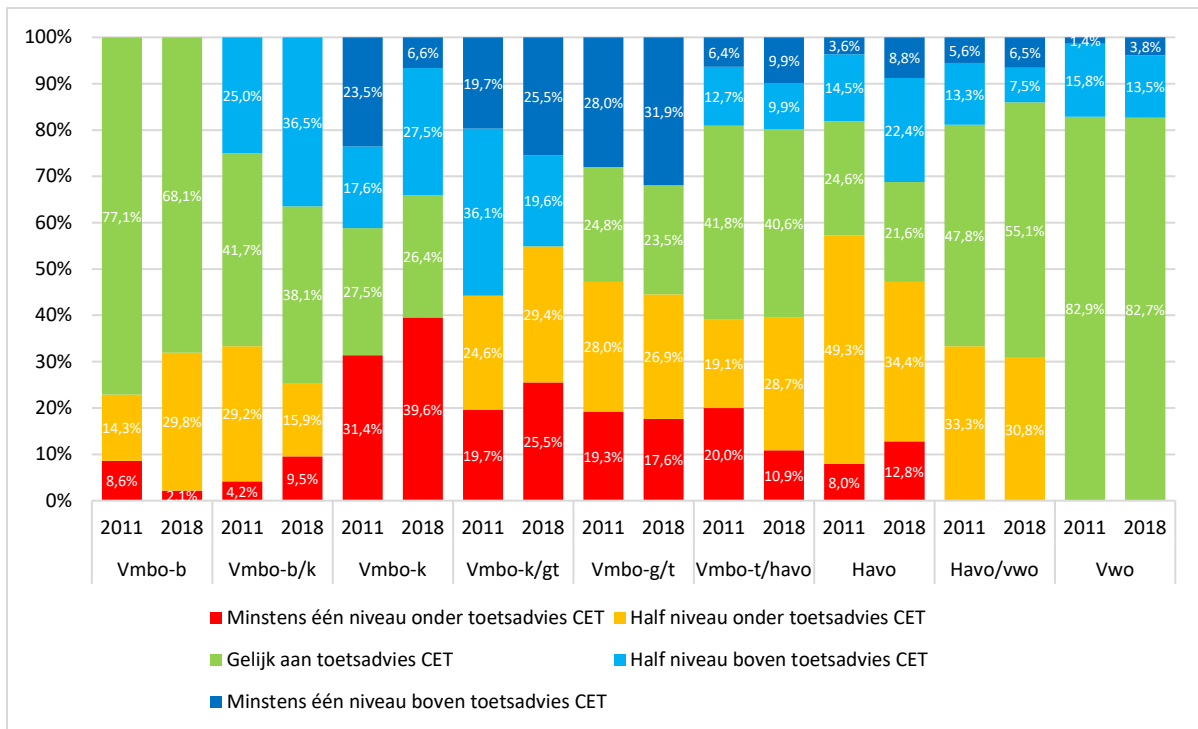


Figuur 7. Percentages leerlingen die in leerjaar 3 op het niveau zitten van het definitieve advies in groep 8 en die zijn op- of afgestroomd t.o.v. hun definitief schooladvies in Nijmegen in 2010/2011 en in 2017/2018 en landelijk in 2015/2016

Noot: Leerlingen in Nijmegen in 2010/2011 (n = 1116) en in 2017/2018 (n = 1373). Bron landelijke referentiedata: Inspectie van het Onderwijs, 2017c.

In hoofdstuk 3 is de onder- en overadvisering van de totale groep leerlingen besproken. Om op- en afstroom te kunnen plaatsen in het licht van onder- en overadvisering, lichten we de leerlingen uit leerjaar 3 eruit waar het gaat om onder- en overadvisering. In Figuur 8 is weergegeven wat de overeenstemming is tussen het schooladvies en het toetsadvies volgens de CET van leerlingen in leerjaar 3 in 2010/2011 en in 2017/2018. Leerlingen met een vmbo-g/t- of met een havo-advies bleken in 2017/2018 vaker af te stromen. Deze leerlingen bleken ook iets vaker te zijn overgeadviseerd: 31.9% versus 28% bij leerlingen met een vmbo-g/t- en 8.8% versus 3.6% bij leerlingen met een havo-advies. Wat verder opvalt is dat hoewel leerlingen met vmbo-k-advies die in 2017/2018 in leerjaar 3 zaten minder vaak werden overgeadviseerd (van 23.5% in 2010/2011 naar 6.6% in 2017/2018), zij wel vaker zijn afgestroomd (van 10.7% naar 14.5%).

<sup>1</sup> Gezien bij het huidige onderzoek Helicon VMBO is toegevoegd aan de deelnemende vo-scholen, is het onbekend in hoeverre verschillen tussen 2010/2011 en 2017/2018 in Nijmegen wat betreft op- en afstroom bij de vmbo-adviezen zijn toe te schrijven aan trends of aan de toevoeging van deze school.



Figuur 8. *Vergelijking leerlingen in leerjaar 3 in 2010/2011 en in 2017/2018: Overeenstemming schooladvies met het toetsadvies volgens de CET, per schooladvies*

*Noot: Leerlingen in leerjaar 3 in 2010/2011 (2011; n = 962) en in 2017/2018 (2018; n = 1016). De Cito-scores van het onderzoek uit 2011 zijn ingedeeld volgens de normering van de CET, om een vergelijking met CET-scores van 2018 mogelijk te maken.*

### *5.3 Een vergelijking van de voorspellende waarde van het schooladvies met die van het toetsadvies volgens de CET*

In Tabel 19 worden de toetsadviezen die de leerlingen die in 2017/2018 in leerjaar 3 zaten hebben gekregen op grond van hun CET-score vergeleken met hun schoolloopbaanpositie in leerjaar 3. Het percentage leerlingen dat op het schooltype zit dat correspondeert met het advies dat kan worden afgeleid van de eindtoetscore is **75%** (762 van 1016 leerlingen) en is wat lager dan het percentage dat overeenkomt met het schooladvies (80.9%).

Tabel 19. Percentage leerlingen in vo-3 dat op- of afgestroomd is t.o.v. hun toetsadvies volgens de CET

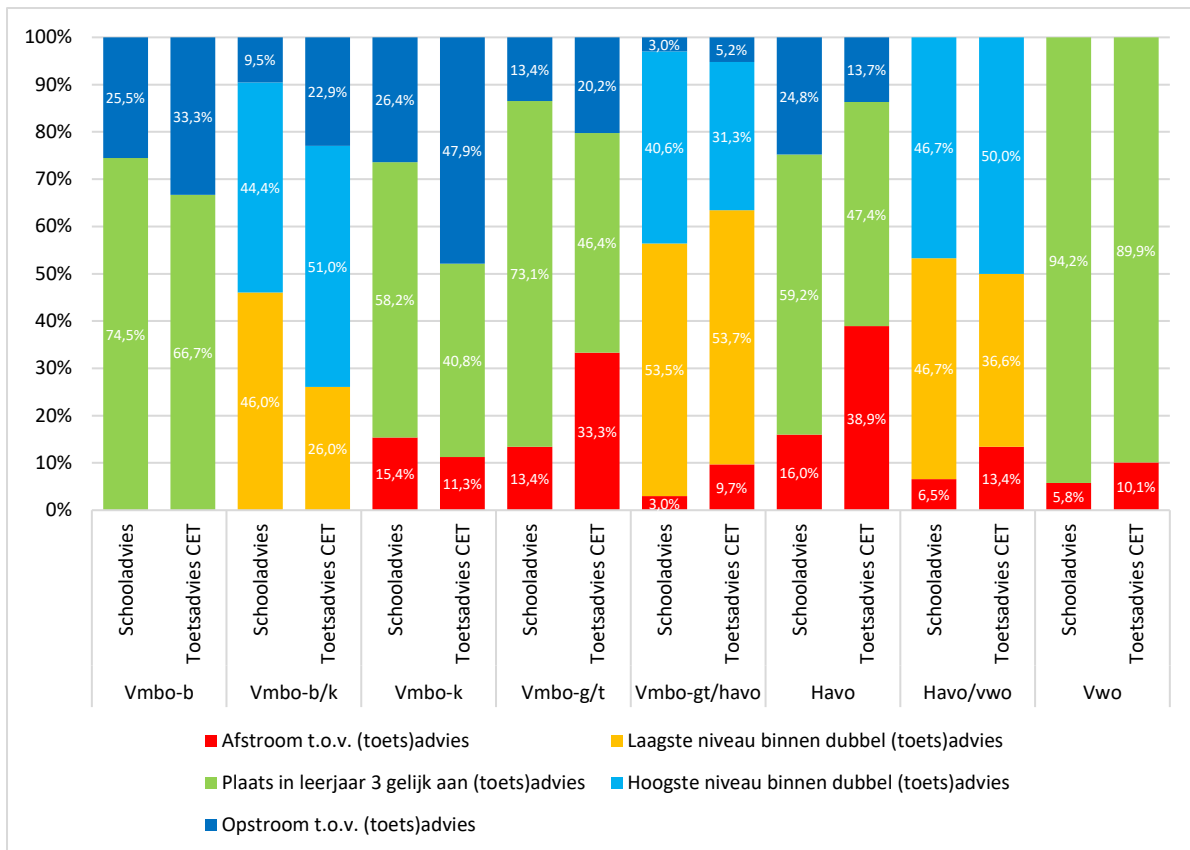
Positie in leerjaar 3						
Toetsadvies CET	Vmbo-b	Vmbo-k	Vmbo-g/t	Havo	Vwo	Totaal
Pro/vmbo-b	43 (66.2%)	19 (29.2%)	3 (4.6%)			65 (100.0%)
Vmbo-b/k	25 (26.0%)	49 (51.0%)	20 (20.8%)	2 (2.1%)		96 (100.0%)
Vmbo-k	8 (11.3%)	29 (40.8%)	30 (42.3%)	4 (5.6%)		71 (100.0%)
Vmbo-g/t	7 (8.3%)	21 (25.0%)	39 (46.4%)	16 (19.0%)	1 (1.2%)	84 (100.0%)
Vmbo-gt/havo	1 (0.7%)	12 (9.0%)	72 (53.7%)	42 (31.3%)	7 (5.2%)	134 (100.0%)
Havo	1 (1.1%)	5 (5.3%)	31 (32.6%)	45 (47.4%)	13 (13.7%)	95 (100.0%)
Havo/vwo			22 (13.4%)	60 (36.6%)	82 (50.0%)	164 (100.0%)
Vwo			2 (0.7%)	29 (9.4%)	276 (89.9%)	307 (100.0%)
Totaal	85 (8.4%)	135 (13.3%)	219 (21.6%)	198 (19.5%)	379 (37.3%)	1016 (100.0%)

Noot: Leerlingen in leerjaar 3 van wie zowel het schooladvies als het toetsadvies volgens de CET bekend zijn.

In Figuur 9 worden per schooltype het definitieve basisschooladvies en het toetsadvies volgens de CET met elkaar vergeleken op het punt van voorspellende waarde voor de schoolloopbaanpositie van leerlingen in leerjaar 3. Het schooladvies lijkt een betere voorspeller te zijn dan het toetsadvies.<sup>1</sup> Leerlingen met een vmbo-k-toetsadvies lijken opvallend vaker op te stromen vergeleken met leerlingen met een schooladvies van hetzelfde niveau (47.9% versus 26.4%). Leerlingen met een vmbo-g/t- (33.3% versus 13.4%) of een havo-toetsadvies (38.9% versus 16%) lijken opvallend vaker af te stromen. De opstroom van leerlingen met een havo-toetsadvies is lager dan die bij leerlingen met een havo-schooladvies (13.7% versus 24.8%).

<sup>1</sup> Bij deze uitspraak is wel enige voorzichtigheid geboden, onder meer gezien ruim een kwart van de eindtoetsscores ontbrak bij de leerlingen van leerjaar 3 en gezien het schooladvies ten dele het karakter van een 'self-fulfilling prophecy' kan hebben (Timmermans, Kuyper, & Van der Werf, 2013).





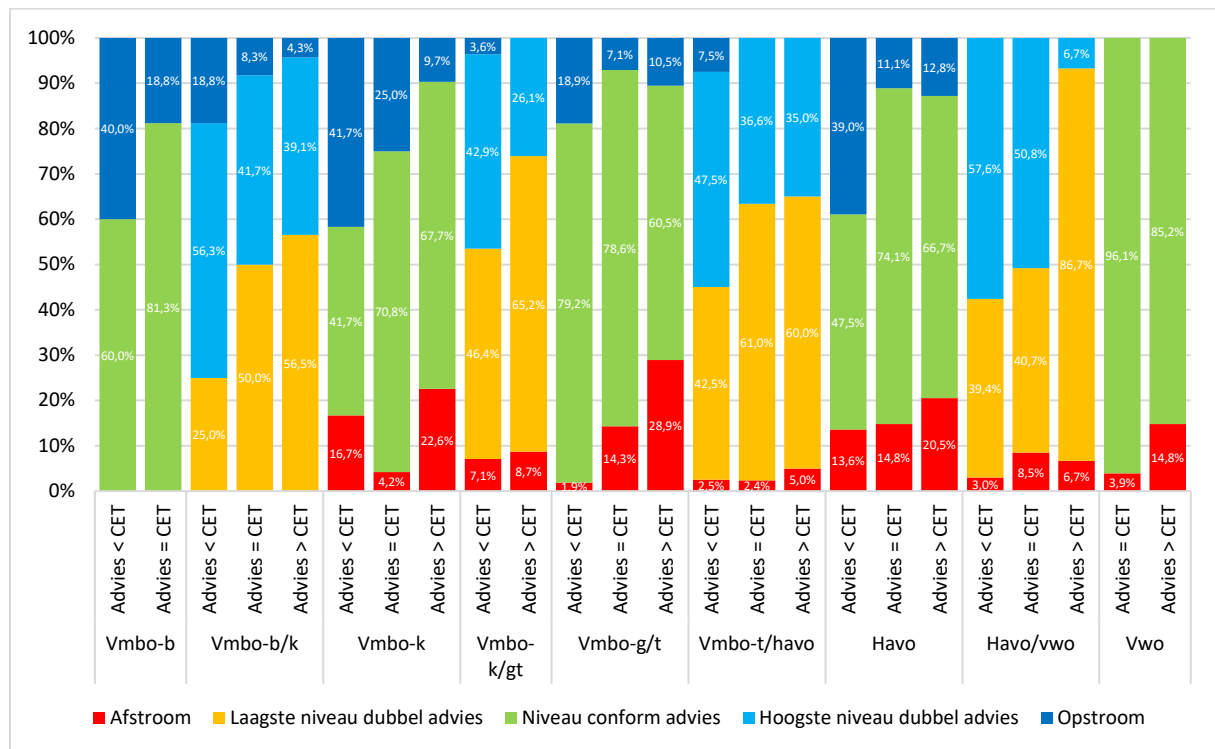
Figuur 9. *Vergelijking voorspellende waarde definitief schooladvies met die van het toetsadvies volgens de CET voor de schoolloopbaanpositie in leerjaar 3, per niveau*

Noot: *Leerlingen in leerjaar 3 van wie zowel het schooladvies als het toetsadvies bekend zijn (n = 1016).*

In Figuur 10 is weergegeven hoe de op- en afstroom van leerlingen verschilt t.o.v. de relatie tussen het schooladvies en de uitslag van de CET (het toetsadvies). Leerlingen die een toetsadvies hadden dat een half niveau of meer hoger was dan hun schooladvies blijken vaker op te stromen of op het hoogste niveau van hun dubbele schooladvies te belanden (zo is van de leerlingen met een vmbo-t/havo-schooladvies met een CET-toetsadvies dat hoger was 47.5% in leerjaar 3 op het hoogste niveau van hun advies terechtgekomen en is 7.5% van hen opgestroomd, tegenover 36.6% en 0% bij leerlingen met een vmbo-g/t-schooladvies en een toetsadvies van hetzelfde niveau). Leerlingen die een toetsadvies hadden dat een half niveau of meer lager was dan hun schooladvies blijken vaker af te stromen of op het laagste niveau van hun dubbele schooladvies te belanden. Vooral leerlingen met een vmbo-g/t-advies en een lager toetsadvies blijken relatief vaak af te stromen<sup>1</sup> (28.9%) en leerlingen met een havo/vwo-advies en een lager toetsadvies blijven in overgrote meerderheid op havo-niveau (86.7%) of lager (6.7%). Verder valt op dat leerlingen met een vmbo-k-advies zowel vaker afstromen wanneer hun schooladvies hoger was dan hun toetsadvies als wanneer het lager was. Wat betreft de opstroom bij leerlingen wier enkelvoudig schooladvies lager was dan hun toetsadvies, valt op dat deze

<sup>1</sup> Dit kan er ten dele mee te maken hebben dat, door het ontbreken van een categorie voor het niveau vmbo-k/gt op de CET, de categorie 'Advies > CET' alleen bij het schooladvies vmbo-g/t een heel niveau verschil uitmaakt, terwijl bij de andere schooladviezen ook een half niveau verschil tot deze categorie wordt gerekend.

vooral groot is bij leerlingen met een vmbo-b- (40%), een vmbo-k (41.7%) of een havo-advies (39%) en relatief gering is bij leerlingen met een vmbo-g/t-advies (18.9%).

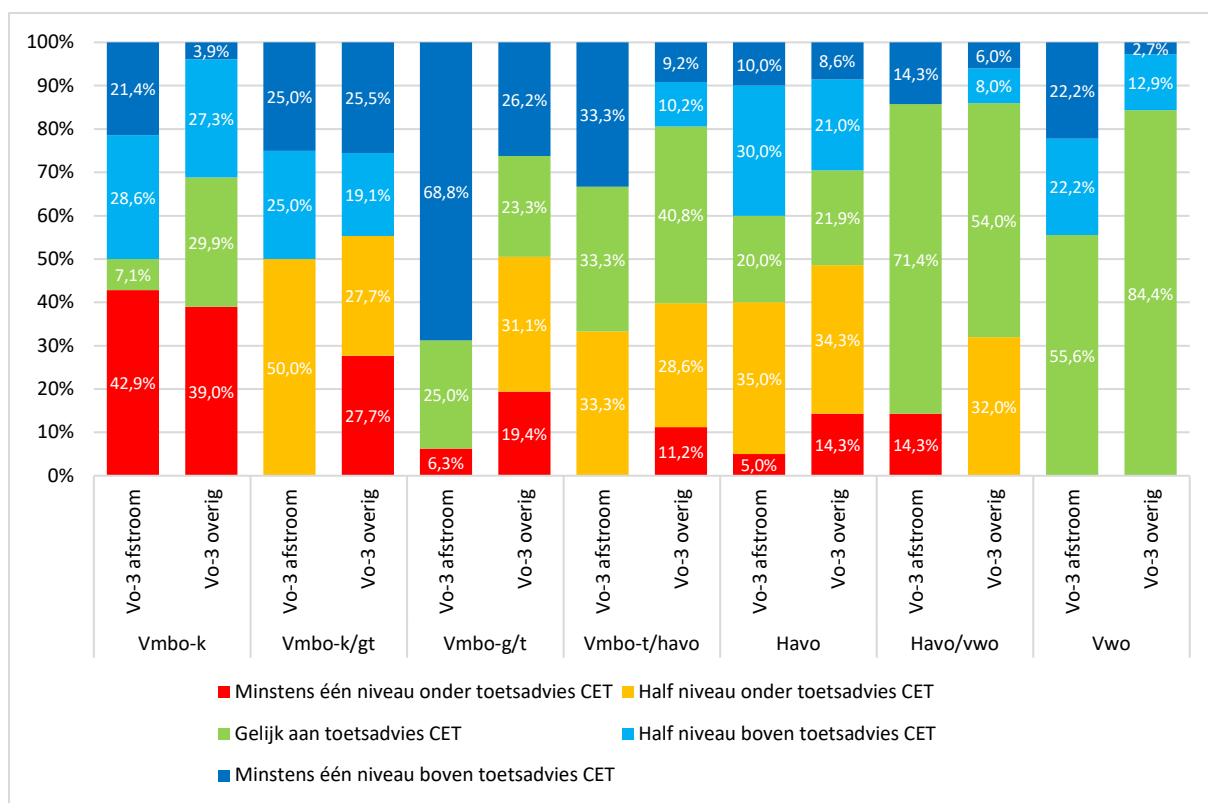


Figuur 10. Percentage leerlingen in leerjaar 3 in 2017/2018 dat op- of afgestroomd is t.o.v. hun schooladvies, per schooladvies gegroepeerd per relatie advies-uitslag CET

Noot: Leerlingen in leerjaar 3 van wie zowel het schooladvies als het toetsadvies bekend zijn (n = 1016). De categorie 'Advies = CET' bestaat uitsluitend uit leerlingen wier schooladvies exact overeenkwam met hun toetsadvies volgens de CET.

Figuur 11 geeft inzicht in de overeenkomst tussen het schooladvies en het toetsadvies volgens de CET van leerlingen in leerjaar 3 in 2017/2018 die zijn afgestroomd, vergeleken met die van de overige leerlingen (die op het niveau van hun schooladvies zijn gebleven of zijn opgestroomd). Het valt op dat bij alle adviezen behalve vmbo-k/gt en havo er een duidelijk verschil is in overadvisering tussen leerlingen die wel of niet zijn afgestroomd.<sup>1</sup> De overgeadviseerde leerlingen vormen echter alleen bij leerlingen met een vmbo-g/t-advies die zijn afgestroomd een meerderheid; 11 van de 16 leerlingen (68.8%) hadden hier een toetsadvies van vmbo-k of lager). Het lijkt erop dat bij de leerlingen met vmbo-g/t-advies die zijn afgestroomd overadvisering een verklarende factor zou kunnen zijn, wat overeenkomt met de eerder besproken ervaringen van vo-betrokkenen. Hier dient echter wel tegenover geplaatst te worden dat, zoals blijkt uit Figuur 10, ruim 70% van de leerlingen met vmbo-g/t-advies en een lager toetsadvies wél op of zelfs boven dit niveau zaten.

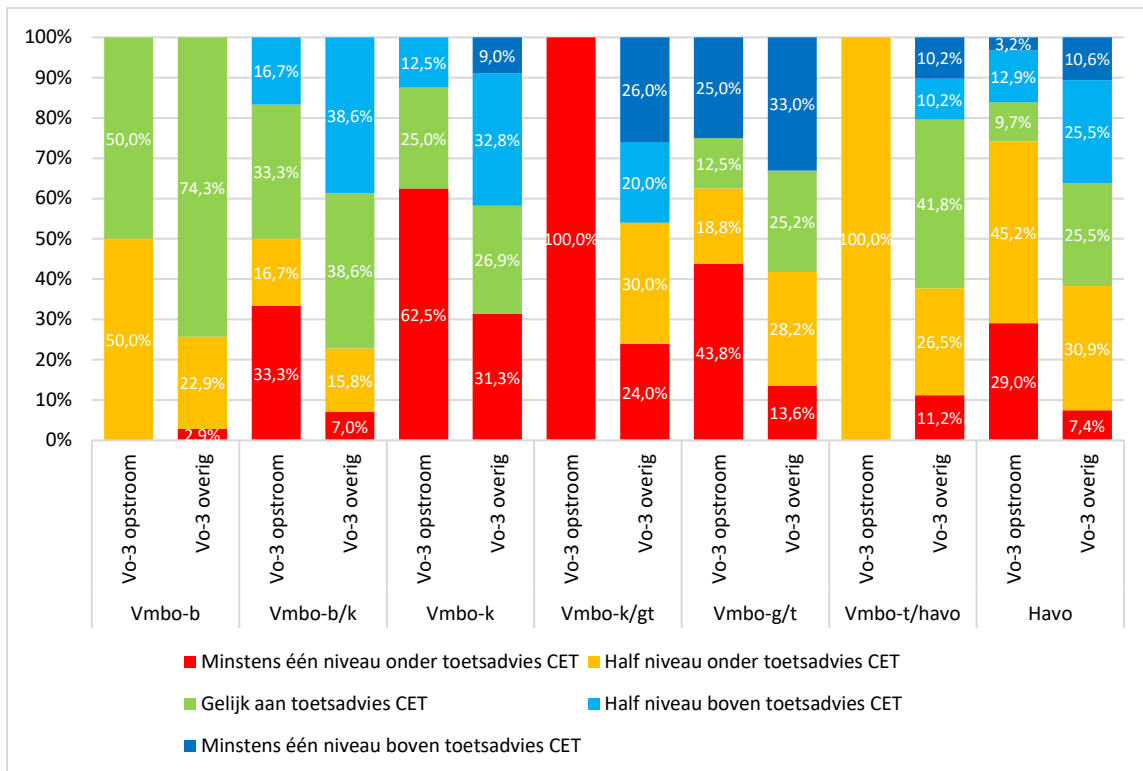
<sup>1</sup> Het gaat bij de afgestroomde leerlingen per adviesniveau echter om (zeer) kleine aantallen leerlingen: van 3 met een vmbo-t/havo- tot 20 met een havo-advies.



Figuur 11. *Overeenstemming schooladvies en toetsadvies CET bij leerlingen in leerjaar 3 in 2017/2018 die zijn afgestroomd (Vo-3 afstroom) en bij alle leerlingen in leerjaar 3 (Vo-3 overig), per schooladvies*  
 Noot: Vo-afstroom (n = 82) en Vo-overig (n = 934).

Figuur 12 geeft inzicht in de overeenkomst tussen het schooladvies en het toetsadvies volgens de CET van leerlingen in leerjaar 3 in 2017/2018 die zijn opgestroomd, vergeleken met die van de overige leerlingen (die op het niveau van hun schooladvies zijn gebleven of zijn afgestroomd). Zoals er bij de leerlingen die waren afgestroomd sprake was van veel overadvisering, bleek er bij de leerlingen die zijn opgestroomd veel sprake te zijn van onderadvisering.<sup>1</sup> Het vmbo-k/gt-advies lijkt op te vallen wat betreft onderadvisering, maar dit gaat om slechts één leerling. Wat met name opvalt is het vmbo-k-advies; de meerderheid van de leerlingen met een vmbo-k-advies die zijn opgestroomd (15 van de 24 leerlingen: 62,5%), had een toetsadvies dat minstens één niveau hoger was dan hun schooladvies.

<sup>1</sup> Evenals bij de afgestroomde leerlingen, gaat het ook bij de opgestroomde leerlingen per adviesniveau echter om (zeer) kleine aantallen leerlingen: van 1 met een vmbo-k/gt- tot 31 met een havo-advies.



Figuur 12. Overeenstemming schooladvies en toetsadvies CET bij leerlingen in leerjaar 3 in 2017/2018 die zijn opgestroomd (Vo-3 opstroom) en bij alle leerlingen in leerjaar 3 (Vo-3 overig), per schooladvies  
 Noot: Vo-opstroom (n = 93) en Vo-overig (n = 923).

## 5.4 Bijgestelde adviezen

### Ervaringen met bijgestelde adviezen

De vo-betrokkenen is gevraagd naar hun ervaringen met het functioneren van leerlingen met een bijgesteld advies. Alle mentoren bij wie hiernaar werd gevraagd gaven aan niet (uit hun hoofd) te weten welke leerlingen in hun klas een bijgesteld advies hebben. Betrokkenen bij de toelating en plaatsing van leerlingen staan sceptisch tegenover bijgestelde adviezen. Zij achten het onverstandig om op basis van een enkele toets een advies aan te passen dat gebaseerd is op de ervaringen van meerdere jaren en vermoeden dat druk van ouders hier een rol in speelt:

*Het enige, als een leerling een hoger advies zou krijgen op grond van de Cito, andersom kan niet, dat vind ik eigenlijk vreemd. Maar goed, het kan een enkele keer voorkomen dat ouders dan contact opnemen met ons, en dan verwijzen wij in eerste instantie naar het advies van de leraar, wij houden ons aan het advies. Dan moet de basisschool al het advies bij gaan stellen. Maar als de basisschool dat doet, dan vraag ik wel: 'Waarom ga je puur op grond van de Cito het advies bijstellen?' Daar ben ik wel een beetje sceptisch over. [...] Soms merk je dat ze onder druk gezet worden door ouders. [...] Dat vertellen ze. Dat merk je gewoon: 'Ouders waren het er toen al niet mee eens, en nu voelen ze zich helemaal gesterkt.' Dat soort geluiden krijg je dan te horen. Dan heb je het soms bij minder ervaren leraren, die het moeilijker vinden om vast te houden aan hun eerder gegeven advies. Want*

er zijn ook, ik heb vorig jaar bijvoorbeeld, ik kan zoveel voorbeelden geven, maar vorig jaar een leraar met wie ik al jaren contact heb en die al jarenlang voor groep 8 staat, die had ook een leerling met een behoorlijk hoge Cito en hij zei meteen: 'Ik ga dat advies echt niet veranderen, ik blijf bij mijn h/t-advies, ondanks de Cito van 543. Daar hoort hij thuis, dat is een prima plek voor hem. Dus, mochten ouders... dan mag je zeggen dat ik vasthoud aan het advies.' En dat vind ik wel zo prettig, eerlijk gezegd. Ik vind het lastig als een basisschool op grond van een Cito zwicht en dan opeens een ander advies gaat geven.

### Schoolloopbaanpositie van leerlingen met een bijgesteld advies

Omdat slechts 9 leerlingen in leerjaar 3 een bijgesteld schooladvies hadden, kunnen er geen betrouwbare uitspraken worden gedaan over op welk niveau leerlingen met een bijgesteld schooladvies uiteindelijk terecht zijn gekomen. In leerjaar 2 zaten 41 leerlingen met een bijgesteld schooladvies. Wanneer de schoolloopbaanposities van deze leerlingen samen met die van de leerlingen uit leerjaar 3 worden bekeken, ontstaat het beeld van Tabel 20. Hoewel van veel leerlingen nog niet bekend is op welk niveau zij uiteindelijk terecht zullen komen, lijkt er vooralsnog geen sprake te zijn van onevenredig grote afstroom onder deze leerlingen.

Tabel 20. Percentage leerlingen met een bijgesteld advies dat op- of afgestroomd is t.o.v. hun schooladvies na bijstelling

Definitief advies	Schoolloopbaanpositie								Totaal
	Vmbo-b/k	Vmbo-k	Vmbo-g/t	Vmbo-b/k/t	Vmbo-t/havo	Havo	Havo/vwo	Vwo	
Vmbo-b/k				1 (100.0%)					1 (100.0%)
Vmbo-k	1 (50.0%)			1 (50.0%)					2 (100.0%)
Vmbo-k/gt		1 (50.0%)		1 (50.0%)					2 (100.0%)
Vmbo-g/t			5 (41.7%)	5 (41.7%)	1 (8.3%)	1 (8.3%)			12 (100.0%)
Vmbo-t/havo		1 (7.7%)	2 (15.4%)	1 (7.7%)	9 (69.2%)				13 (100.0%)
Havo					3 (37.5%)	2 (25.0%)	2 (25.0%)	1 (12.5%)	8 (100.0%)
Havo/vwo			2 (20.0%)		1 (10.0%)		7 (70.0%)		10 (100.0%)
Vwo							1 (50.0%)	1 (50.0%)	2 (100.0%)
Totaal	1 (2.0%)	2 (4.0%)	9 (18.0%)	9 (18.0%)	14 (28.0%)	3 (6.0%)	10 (20.0%)	2 (4.0%)	50 (100.0%)

Noot: Leerlingen met een bijgesteld schooladvies die in schooljaar 2017/2018 in leerjaar 2 of 3 zaten.

## *5.5 Schoolloopbaanbeslissingen en de rol van het schooladvies en de eindtoets*

De overgang po-vo en de adviezen en eindtoetsscores kunnen niet alleen bij plaatsing in de brugklas maar ook later nog bij schoolloopbaanbeslissingen een rol spelen. Het kan bijvoorbeeld richtinggevend zijn of meegenomen worden in het kader van het realiseren van een bepaald onderbouwrendement. Daarom hebben we vo-betrokkenen gevraagd in hoeverre het basisschooladvies en de eindtoetsscore nog een rol spelen bij latere schoolloopbaanbeslissingen. Specifiek is de vo-betrokkenen gevraagd waar rekening mee wordt gehouden bij het nemen van schoolloopbaanbeslissingen (bij een leerling met tegenvallende prestaties de beslissing of hij op hetzelfde niveau door mag gaan naar het volgende leerjaar, of hij gaat doubleren of dat hij doorgaat naar het volgende leerjaar maar afstroomt naar een lager niveau; of bij een leerling die boven verwachting goed presteert de beslissing of hij mag opstromen naar een hoger niveau). De beslissing tot opstroom komt naar voren als een gemakkelijke: als de leerling volgens de docenten de capaciteiten heeft om op een hoger niveau te functioneren en de leerling en diens ouders zien dat ook zitten, dan kan de leerling opstromen. Bij een beslissing tot doublure of tot afstroom komt meer kijken. Beslissingen tot doublure in de onderbouw worden op de meeste scholen hooguit bij uitzondering gemaakt, bijvoorbeeld wanneer een leerling door omstandigheden een lange tijd afwezig is geweest of om sociaal-emotionele redenen, zoals wanneer de leerling eigenlijk nog te jong bleek te zijn en veel moeite heeft gehad met de overstap naar het vo.

*Soms kan doubleren goed zijn om te doen, als een leerling echt te jong is. Maar als een leerling gewoon in drie vakken niet zo goed is, moet je hem dan voor de andere vakken een heel jaar laten overdoen, waardoor 'ie niets doet voor de vakken waar 'ie goed in is totdat 'ie weer op het niveau zit waarop 'ie moet gaan werken? Dus doubleren vind ik daarom iets wat we met elkaar moeten voorkomen.*

Wanneer blijkt dat een leerling niet goed functioneert en dreigt te moeten afstromen naar een lager niveau, probeert men dit waar mogelijk te voorkomen door extra ondersteuning te geven, bijvoorbeeld bijles of huiswerkbegeleiding of door de leerling naar de zomerschool te laten gaan. Wanneer dit niet het gewenste effect heeft gehad, dan wordt in een rapportvergadering besloten over het vervolg. In de beslissing of een leerling al dan niet moet afstromen wordt sterk rekening gehouden met de individuele leerling en spelen verschillende overwegingen een rol. Doorgaans vraagt men eerst aan de leerling zelf wat deze het liefst zou willen; soms geven leerlingen zelf al aan de voorkeur eraan te geven om af te stromen. Ook wordt vaak genoemd dat rekening gehouden wordt met persoonlijke omstandigheden. De wijze waarop dit wordt gedaan verschilt echter per leerling of per school. Wanneer de prestaties van de leerling volgens de betrokkenen hebben geleden onder een slechte thuissituatie (bijvoorbeeld onder een scheiding van de ouders), maar men van mening is dat de leerling wel over de benodigde capaciteiten beschikt, dan wordt dit doorgaans gezien als een reden om de leerling wel over te laten gaan:

*Ik weet nu al precies, we hebben nog zes weken, dus we hebben een zomerschool of je zegt: 'Neem bijles of huiswerkbegeleiding.' Dus je bent dat al veel eerder aan het ondervangen. En er wordt wel eens buiten de normen om, worden kinderen besproken, vaak persoonlijke omstandigheden waardoor je iemand toch over laat gaan, met extra steun. Als iedereen denkt: 'Het zit erin.', maar de ouders zijn gescheiden en er zit een gat,*

*dan zeggen we wel eens: 'Je mag over en dan gaan we je extra ondersteuning aanbieden.'  
We kijken altijd wel heel erg naar de omstandigheden van leerlingen.*

Er zijn echter ook vergelijkbare gevallen waarin men juist besluit om de leerling af te laten stromen, wanneer men vreest dat de omstandigheden in de toekomst niet zullen verbeteren:

*We hebben een tijdje gehad dat we bepaalde factoren als: de leerling heeft niet zo'n ondersteunende thuissituatie maar eigenlijk zit het er wel in dat niveau, of een leerling, nou ja, andere, meer externe factoren hebben bepaald dat een leerling het niet heeft gehaald, dat ze in eerste instantie waren geneigd om de leerling toch te bevorderen, en dat ze nu wat meer denken: 'Dat is allemaal heel vervelend maar die situatie gaat niet veranderen volgend jaar, dus dan heeft het niet zo veel zin om die leerling te bevorderen, ook al heeft hij wel het niveau.' Als het er uiteindelijk niet uit gaat komen, ook volgend jaar niet, dan is een leerling beter af om in een zo vroeg mogelijke fase in z'n schoolloopbaan naar een ander niveau af te stromen. Als je een leerling steeds maar meeneemt: 'Het komt wel, het komt wel.', dan loopt 'ie in klas 4 of 5 vast, dan wordt het veel lastiger. Maar het zijn soms lastige afwegingen hoor.*

Hoewel er bij schoolloopbaanbeslissingen voornamelijk wordt gekeken naar de ervaringen met de betreffende leerling tijdens zijn schoolcarrière in het vo, spelen het basisschooladvies en/of de eindtoetsscore er vaak ook nog een (meer of minder belangrijke) rol in. Sommigen gaven aan dat als men in twijfelgevallen nog iets doorslaggevents zoekt, men wel eens naar het schooladvies en/of de eindtoetsscore kijkt, of dat men deze als bevestigingsmiddel gebruikt. Op één van de scholen gaf een betrokkene aan dat men vroeger bij schoolloopbaanbeslissingen altijd naar de Citoscore keek, maar dat de laatste tijd meer naar het advies wordt gekeken. Op twee van de scholen gaf men aan dat bij schoolloopbaanbeslissingen juist de eindtoetsscore een (belangrijke) rol speelt:

*Voortdurend is [de Citoscore] in beeld. We moeten wel denken van: 'Die kan het wel, want die had die Citoscore.' Dat is voor ons wel een criterium. Ook bij de rapportvergadering hoor. Want we bespreken alleen de leerlingen die meer dan drie tekort hebben, meer dan drie 5'en of een 4 en een 5. Er wordt altijd gekeken naar de Citoscore van: 'Kan 'ie het wel?' Ja, laat ik vooropstellen dat: elke afstroom wordt als een nederlaag ervaren. Dus wij doen heel erg lang ons best om leerlingen die hier binnen zijn gekomen te houden. Dat is vooropgesteld. Maar als er inderdaad iemand weg wil, ook zelf, dan wordt er ook naar die Citoscores gekeken van: 'Zo'n begaafd iemand, het is er tot nu toe nog niet uitgekomen.' Dat zien wij wel en dat wordt ook gezien door de schoolleiding als een nederlaag door ons, en daar zouden wij toch meer moeite voor moeten doen. 'Laten we nog eens wat proberen.'; in de ogen van sommige mensen té lang, maar ik ben hier natuurlijk al heel lang en ik heb daar toch wel hele goede ervaringen mee: mensen over laten gaan met veel onvoldoendes, in de hoop dat het goed komt in de bovenbouw of in hogere klassen, en dat het ook inderdaad goed komt.*

Wat ook als reden wordt genoemd om een leerling toch door te laten gaan, is als deze een disharmonisch intelligentieprofiel heeft (bijvoorbeeld zwak in talen, maar sterk in bètavakken) en hij

in de volgende klas een profiel kan kiezen, waardoor hij een aantal vakken waar hij moeite mee heeft kan laten vallen:

*Nu heb ik ook een paar jongens in de 3e klas, die hebben duidelijk geen gevoel voor talen. Dan zijn er Latijn, Grieks, Frans, Duits, Engels, Nederlands, moet je nagaan, daar kunnen allemaal onvoldoendes voor staan, en je kunt nog denken: 'Ja, maar deze jongen is heel slim, dat lukt hem. Laat hem naar de 4e gaan, dan gaan er sowieso een aantal talen af, één van de klassieken, moderne vreemde talen misschien, behalve Engels natuurlijk. En dan gaat het wel goed.'*

De vo-betrokkenen is ook gevraagd of zij zich vrij voelen om een schoolloopbaanbeslissing te nemen naar eigen inzicht of dat er ook wel eens externe druk wordt ervaren, bijvoorbeeld door prestatienormen van de overheid of door ouders. Zij gaven aan persoonlijk zich vrij te voelen om naar eigen inzicht een beslissing te nemen, maar wel werden enkele voorbeelden genoemd waarin externe druk een rol kan spelen. Er waren twee vo-betrokkenen die aangaven dat een directielid of teamleider/onderbouwcoördinator in vergaderingen altijd stemde vóór overgang of elke mogelijkheid probeerde aan te grijpen om een leerling op een hoger niveau door te laten stromen, waarbij zij vermoedden dat het voldoen aan prestatienormen een rol speelde. Sommige mentoren gaven aan wel druk van ouders te ervaren, maar dat deze druk geen invloed heeft op het uiteindelijke besluit, omdat de beslissing door het hele team moet worden genomen. Daarnaast werden er nog enkele andere voorbeelden gegeven van hoe externe factoren van invloed kunnen zijn op schoolloopbaanbeslissingen: Eén vo-betrokkene gaf aan dat de beslissing of een leerling af gaat stromen of blijft zitten soms afhangt van of er nog plek vrij is in een klas. Volgens een andere vo-betrokkene lijkt het alsof docenten soms worden beïnvloed door de tendens die er tijdens een vergadering is en daarin meegaan in plaats van bij hun aanvankelijke standpunt te blijven:

*Het grappige is wel, als je een docent in een vergadering vraagt of je vraagt ze los, dat dat nog wel eens kan verschillen. Soms gaan mensen mee, dat gebeurt gewoon, dat weet ik zeker. In een groep zijn docenten: 'Als ik dat zo hoor, dan denk ik ook wel vmbo-t of havo.' Maar als je ze individueel vraagt: 'Wat denk je, als je kijkt naar deze leerling voor dat vak, dat er havo in zit?' Ik heb daar namelijk nu wel echt een voorbeeld van. 'Ja, ik denk toch wel dat dat kan, voordeel van de twijfel.' Terwijl het in de vergadering was: 'Nee, die gaat de havo niet doen.' Dat is er omdat er een bepaalde tendens is. Daarom is het goed om ook buiten die vergadering al mensen te [vragen].*

## **5.6 Verklaringen voor op- en afstroom van leerlingen t.o.v. het schooladvies**

### ***Verklaringen volgens vo-betrokkenen voor op- en afstroom van leerlingen t.o.v. het advies***

Met de vo-betrokkenen is gesproken over welke verklaringen zij hebben voor het feit dat leerlingen zijn op- of afgestroomd t.o.v. hun schooladvies. Sommige vo-betrokkenen gaven het niet-passend-zijn van het schooladvies als verklaring voor op- of afstroom in het geval van een aantal leerlingen, maar andere verklaringen werden veel vaker genoemd. De belangrijkste factoren in de afstroom van



leerlingen zijn volgens vo-betrokkenen persoonlijke- en omgevingsfactoren. Uit de gesprekken kwam naar voren dat het erg wisselend is per leerling, maar met name gebeurtenissen in de thuissituatie (zoals een scheiding van ouders) of onvoldoende ondersteuning thuis werden door hen genoemd als verklarende factoren:

*Thuissituatie, ook keibelangrijk natuurlijk. [...] Ik zeg altijd: 'Je ouders die controleren jou niet.' Met zo'n toetsweek nu ook, je geeft ze een aantal tips over planningen: 'Je hangt het op de koelkast, je ouders moeten weten wanneer je wiskunde hebt, je zwakste vak, dat je met je ouders wiskunde doet, dat ze je steunen en volgen.' Betrokken ouders die op de hoogte zijn van..., dat is van hartstikke groot belang. En dat is soms lastig. Je komt complexe thuissituaties tegen, en dan snap ik wel waarom zo'n kind ongeconcentreerd is. Of die komt juist tot rust, hier is structuur en daar niet. [...] [De thuissituatie speelt] wel een hele belangrijke rol. Ik kan niet zeggen hoe belangrijk, maar ik ken een aantal gevallen in mijn klas, die missen thuis alle structuur. Dat de ouders na driekwart jaar vragen wat de inlogcodes van Magister zijn; die hebben nog nooit Magister open gehad, dat vind ik wel schrijnend. [...] [Als de leerlingen meer ondersteuning van hun ouders zouden krijgen,] dan is er structuur, dan wordt er gewerkt, dan is er steun en controle. Als die randvoorwaarden wat beter zijn, dan zou je wat hoger uit kunnen komen; geen garantie voor succes, maar het helpt wel.*

*Je hebt ook leerlingen waarbij nare dingen in de thuissituatie gebeurden of invloed van vrienden waardoor ze onderpresteren of niet presteren, waardoor ze wel een havo-advies hadden gekregen maar op kader uitkomen. Dan denk ik: 'De school heeft dat wel goed gezien, het kind kan het wel aan, maar door de sociale omgeving lukt het niet om daar naartoe te werken; is die rust er niet om theoretisch te kunnen werken, omdat je thuis ook een uur aan de slag bent en het kind heeft geen eigen kamer.'*

De verklaringen die daarna het meest werden gegeven hebben te maken met de puberteit en met dingen waar de leerlingen in deze periode mee te maken krijgen, waaronder het grotere belang van sociale contacten en veel afleiding door de mobiele telefoon en door computergames:

*Maar voor mijn gevoel, ja, zit het [schooladvies] heel vaak een heel eind in de goede richting en heb ik niet zoveel twijfels. Maar het lastige is dat leerlingen in een bepaalde leeftijd komen waarin ze heel ander gedrag laten zien. Het is een grote school en het profileren van leerlingen in nieuwe klassen kan ervoor zorgen dat het niveau een heel niveau omlaag gaat, omdat ze gaan puberen, of sociale contacten worden belangrijk. Een telefoon kan ook allerlei bijwerkingen geven, heel veel voordelen hoor, maar het kan ook afleiding of sociale druk opleveren: je moet erbij horen, je moet up-to-date zijn.*

*Afstroom, dat is een veel langer traject. Dat heeft vaak echt te maken met de puberteit. Het komt veel meer voor bij jongens dan bij meisjes, afstroom, is mijn eigen ervaring. En dat heeft heel weinig te maken, vaak, met het eigenlijk niet kunnen. Nou praat ik wel even vanuit mijn ervaring als vwo-mentor, maar het heeft te maken met het niet kunnen zetten tot het studeren, of het afgeleid zijn, heel veel door gamen. Het merendeel komt door gewoon willen gamen, gamen, gamen.*

Een andere verklaring die vaak werd gegeven voor afstroom en die ten dele gerelateerd is aan de al eerder genoemde afleiding, is een gebrekkige motivatie en inzet:

*Meestal is de verklaring dat leerlingen zich onvoldoende hebben ingezet en niet hun potentieel volledig benut hebben of hebben laten zien. Want ik ken vwo-leerlingen die konden makkelijk vwo halen maar hadden geen zin om zich in te spannen, dan werden het goede havo-leerlingen. Dan heeft de basisschool wel goed geadviseerd, maar de leerling heeft daar geen gebruik van gemaakt. Ik denk dat dat met name de grootste reden is waarom leerlingen niet altijd op het niveau uitkomen dat de basisschool heeft geadviseerd.*

Ook de grote verschillen tussen po en vo werden door sommigen aangewezen als verklarende factoren voor afstroom:

*Wat ik lastig vind, het is zo moeilijk met intelligentie, want leerlingen zijn soms verbaal heel sterk, heel geïnteresseerd in dingen. Dus ik kan me voorstellen: als je ze goed aanspreekt op een basisschool op die elementen, dan zie je dat er veel capaciteiten zijn. Maar wat wij vragen hier is dan net wat anders waarin dat niet meer lukt. Dan is misschien individuele aandacht te weinig, de zelfstandigheid die we van ze vragen, de organisatie en concentratie, allemaal dingen eromheen. Ik heb best vaak leerlingen waarvan ik denk: je bent harstikke slim en eager, en toch kunnen ze niet in dit systeem doen wat we van ze verwachten. [...] Ik kan me voorstellen dat het daardoor scheef gaat. Ze krijgen ineens huiswerk. Er zijn basisscholen die hebben geen huiswerk. Ze hebben allemaal verschillende vakken, verschillende docenten, redelijk verschillende verwachtingen, er wordt minder op ze gelet, dus ze kunnen makkelijker onderuit liggen wachten.*

Als verklaringen voor opstroom van leerlingen naar een hoger niveau werden onder meer factoren genoemd die te maken hebben met de school, zoals het hebben van een tweejarige brugperiode waarin leerlingen de leerstof op twee niveaus of op het hoogste niveau krijgen aangeboden, het beschikken over een bevlogen docententeam dat het optimale uit leerlingen haalt, en het aanbieden van verschillende niveaus binnen één schoolgebouw, waardoor opstroom makkelijker wordt gemaakt. Verder kwamen motivatie en inzet naar voren als belangrijke factoren om op te kunnen stromen of om überhaupt op het geadviseerde niveau te kunnen blijven. Ook werden voorbeelden genoemd van leerlingen die het nodig hadden om op een lager niveau te starten om vervolgens te kunnen groeien:

*We krijgen leerlingen binnen die met b-advies binnenkomen maar uiteindelijk op k of t naar de bovenbouw gaan. Maar dat hoeft niet te betekenen dat het advies verkeerd was. Soms heeft een leerling het nodig om wat lager te starten, bijvoorbeeld op basis, zich op z'n plek te voelen en dan die groei door te maken. Binnen het vmbo mag je best wel schuiven. Maar als een leerling met vmbo-b/k-advies binnenkomt en op havo/vwo uitkomt, dat vind ik wel een probleem; maar dat komt zelden voor, dat zijn uitzonderingen. Ik kom weinig tegen dat er zo'n groot verschil zit in het advies van de basisschool en waar ze uiteindelijk terecht zijn gekomen.*

*Een leerling vorig jaar werd hier op een basisniveau ingezet, en zit nu in havo, een kind dat pas twee jaar in Nederland woonde, grote taalachterstand, zij kon nog geen Nederlands. Nu leert zo'n kind heel veel en blijkt nu zij de taal wat beter begrijpt, hartstikke slimme meid. Dat is zo'n geval van persoonlijke groei.*

Naast de factoren die hierboven zijn besproken, werd door veel vo-betrokkenen genoemd dat met name bij jongens zich problemen voordoen. Het zijn vooral jongens die afstromen, die kampen met motivatieproblematiek en die pas later groeien en zich ontwikkelen.

### *Verklaringen volgens po-betrokkenen voor op- en afstroom van leerlingen t.o.v. het advies*

Ook aan de betrokkenen in het po is gevraagd naar verklaringen voor op- en afstroom van leerlingen t.o.v. hun basisschooladvies; deze komen sterk overeen met de verklaringen die genoemd werden door de vo-betrokkenen. Verklaringen voor afstroom zijn volgens hen vooral omgevingsfactoren, zoals een veranderde thuissituatie, ingrijpende gebeurtenissen of in contact komen met verkeerde vrienden. Ook werd de puberteit door enkele betrokkenen als mogelijke oorzaak genoemd en kunnen kindkenmerken een rol spelen, zoals een gebrekkige motivatie. Als verklaring voor opstroom werd vaak genoemd dat sommige leerlingen laatbloeiers zijn: dat zij in één keer het licht zien en dan bijvoorbeeld doorhebben hoe breuken of procenten werken, of eerst altijd nog heel speels waren geweest en toen in één keer serieus aan het werk zijn gegaan. Ook werd genoemd dat leerlingen die opstromen vaak uit zichzelf een goede werkhouding en motivatie hebben. Er werd door de po-betrokkenen benadrukt dat er veel factoren zijn die de verdere schoolloopbaan van een leerling kunnen beïnvloeden en die niet kunnen worden voorzien op het moment dat het schooladvies wordt gegeven.

### *5.7 Terugkoppeling over advisering door vo naar po*

Alle onderzochte vo-scholen voorzien de aanleverende basisscholen van gegevens over de schoolloopbaan van oud-leerlingen. Sommige vo-betrokkenen gaven aan dat wanneer er gegronde vermoedens bestaan dat een basisschool structureel te hoog of te laag adviseert, zij deze ervaring ook met de betreffende basisschool bespreken, zodat deze hier in het vervolg op kan letten. Een vo-betrokkene gaf een voorbeeld van een basisschool waarvan in één jaar veel leerlingen met een (zoals later bleek) te hoog advies waren binnengekomen; nadat zij deze school hierover hadden gesproken, hadden zij daarna geen problemen meer. Vaak wordt ook terugkoppeling over oud-leerlingen gegeven tijdens de warme overdracht van nieuwe leerlingen:

*En daarbij is het inderdaad ook interessant om juist die warme overdracht te doen, ook om terug te koppelen. En zo nu en dan zullen er ook scholen zijn die denken: 'Oh, dat hebben we toen niet helemaal goed gedaan.' En dat kunnen ze of van ons horen of zelf ontdekken als ze de cijfers terugkrijgen. En dat kan natuurlijk ook altijd. Die garanties, de adviezen die je geeft zijn niet waterdicht; kinderen moeten zich ook ontwikkelen en er kunnen allerlei dingen op hun pad komen waardoor het wel of niet lukt.*



## *Belangrijkste punten uit hoofdstuk 5: Ervaringen in het vo met schooladviezen, eindtoets en schoolloopbanen*

### **5.1 Visies, percepties en ervaringen van vo-betrokkenen m.b.t. de overgang po-vo**

- De meerderheid van de vo-betrokkenen ziet het basisschooladvies als het niveau waarop een leerling het beste het vo kan instromen, met name omdat men vindt dat je leerlingen de kans moet geven om te groeien.
- Veel vo-betrokkenen vinden het voor de kwaliteit van het advies belangrijk dat er naar het totaalplaatje wordt gekeken en naar de ervaringen met de leerling door de jaren heen. Ook wordt een goede uitwisseling tussen po en vo hiervoor noodzakelijk geacht en wordt continuïteit van de leraren die voor de bovenbouwklassen staan als bevorderend voor de kwaliteit gezien.
- De meeste vo-betrokkenen hechten meer waarde aan het schooladvies dan aan de eindtoets: zij zien de eindtoets als een momentopname en hebben het meeste vertrouwen in het beeld dat het po in de loop der jaren van de leerling heeft opgebouwd. Enkele vo-betrokkenen hechten juist wel grote waarde aan de eindtoets, omdat het gestandaardiseerd is en een neutraal instrument.
- Vo-betrokkenen staan overwegend positief tegenover het voorstel om de eindtoets te vervroegen, zodat bij aanmelding meteen duidelijk is welk advies de leerling heeft, wat problemen bij aanmelding en plaatsing kan voorkomen.
- Ervaringen over het beeld van het po van het vo volgens het vo zijn verdeeld. Tussen havo en vwo kunnen zij goed onderscheid maken, maar tussen de vmbo-niveaus volgens sommigen minder. Enkelen gaven aan dat het verkeerde beeld van het vo niet zozeer zit in de passendheid van adviezen, maar meer in onrealistische verwachtingen over de begeleiding die men in het vo kan bieden. Er wordt benadrukt dat po en vo een gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben in het zorgen voor een helder beeld van de niveaus en het aanbod in het vo.
- Ook binnen het vo leken er echter wel eens verschillen te bestaan in opvattingen over in hoeverre basisscholen bepaalde factoren zouden moeten meewegen in hun advies, bijvoorbeeld als het gaat om het meewegen van motivatie in een vwo-advies.
- Vo-betrokkenen hebben over het algemeen veel vertrouwen in de adviezen van het po. Wel ervaart men dat er kwaliteitsverschillen zijn tussen scholen en dat leerlingen met een vmbo-t-advies relatief vaak afstromen. Volgens sommigen is deze afstroom groter geworden de afgelopen paar jaar en er zijn vermoedens dat druk van ouders in het spel is.
- Vo-betrokkenen zijn verdeeld in hun mening over samengestelde adviezen. Sommigen staan hier positief tegenover, omdat bij een samengesteld advies de weg naar groei wat meer open zou zijn. Anderen staan er kritisch tegenover, zij vermoeden dat leraren een samengesteld advies geven om ouders tevreden te stellen.

### **5.2 De voorspellende waarde van het advies voor de schoolloopbaanpositie in leerjaar 3**

- Uit de gegevens op welk niveau leerlingen in leerjaar 3 van het vo in 2017/2018 terecht zijn gekomen valt op te maken dat bij veruit de meeste leerlingen hun schooladvies overeenstemt met hun schoolloopbaanpositie. Wel zijn in leerlingen met een vmbo-g/t, een havo-, of een vmbo-k-

advies relatief vaak afgestroomd en leerlingen met een vmbo-b-, een havo- of een vmbo-k-advies relatief vaak opgestroomd; dit is deels te verklaren doordat het om enkelvoudige adviezen gaat.

- In Nijmegen lijkt er in 2017/2018 minder afstroom te zijn bij vmbo-k-, havo- en vwo-adviezen vergeleken met landelijke referentiedata van 2015/2016. Verder lijken leerlingen met vmbo-b/k- of vmbo-k/gt-advies minder vaak een half niveau of meer hoger uit te komen dan landelijk en met vmbo-t/havo- of havo/vwo-advies juist vaker. Een mogelijke verklaring hiervoor is de scheiding in Nijmegen van vmbo-scholen enerzijds en vmbo-t/havo/vwo-scholen anderzijds, met de grens waarop een leerling naar de laatstgenoemde school kan gaan bij het vmbo-t-advies. De afstroom van leerlingen met een vmbo-g/t-advies is niet opvallend hoger dan landelijk, maar wel hoger vergeleken met de gegevens uit Nijmegen van 2010/2011.

### ***5.3 Een vergelijking van de voorspellende waarde van het schooladvies met die van het toetsadvies volgens de CET***

- Het schooladvies lijkt een betere voorspeller te zijn dan het toetsadvies. Leerlingen met een vmbo-k-toetsadvies lijken opvallend vaak op te stromen en leerlingen met een vmbo-g/t- of een havo-toetsadvies opvallend vaak af te stromen vergeleken met leerlingen met een schooladvies van hetzelfde niveau. Bij deze interpretatie is echter voorzichtigheid geboden, gezien van ruim een kwart van de leerlingen in leerjaar 3 de eindtoetsscore ontbrak en gezien het schooladvies ten dele het karakter van een 'self-fulfilling prophecy' kan hebben.
- Van de leerlingen die zijn afgestroomd valt op dat de meerderheid van de leerlingen met vmbo-g/t-schooladvies een toetsadvies had dat minstens een niveau lager was. Hoewel de afstroom bij leerlingen met een vmbo-g/t-schooladvies en een lager toetsadvies relatief groot is vergeleken met die bij de andere schooladviezen, bevond ruim 70% van deze leerlingen zich in leerjaar 3 op een niveau conform of zelfs boven hun schooladvies. Bij de leerlingen die zijn opgestroomd vallen met name leerlingen met een vmbo-k-schooladvies op: de meerderheid van deze leerlingen had een toetsadvies dat minstens een niveau hoger was.

### ***5.4 Bijgestelde adviezen***

- Vo-betrokkenen zijn sceptisch over bijgestelde adviezen. Zij achten het onverstandig om op basis van een enkele toets een advies dat op meerdere jaren gebaseerd is bij te stellen en vermoeden dat druk van ouders hier een rol in speelt.
- Hoewel van veel van de leerlingen wier advies is bijgesteld nog niet bekend is op welk niveau zij uiteindelijk terecht zullen komen, lijkt er vooralsnog geen sprake te zijn van onevenredig grote afstroom onder deze leerlingen.

### ***5.5 Schoolloopbaanbeslissingen en de rol van het schooladvies en de eindtoets***

- Bij schoolloopbaanbeslissingen wordt rekening gehouden met persoonlijke omstandigheden van leerlingen, maar soms worden in vergelijkbare situaties verschillende beslissingen genomen. Hoewel de ervaringen die men zelf heeft gehad met de leerling tijdens zijn schoolloopbaan in het vo daarbij het zwaarst wegen, spelen het schooladvies en de eindtoetsscore ook een rol.

- Vo-betrokkenen gaven aan zich persoonlijk vrij te voelen om een schoolloopbaanbeslissing naar eigen inzicht te nemen, maar er zijn gevallen waarin externe druk of omstandigheden een rol kunnen spelen, zoals prestatienormen van de overheid en de beschikbare ruimte in een klas.

### ***5.6 Verklaringen voor op- en afstroom van leerlingen t.o.v. het schooladvies***

- De belangrijkste verklaringen voor afstroom van leerlingen zijn volgens vo-betrokkenen persoonlijke- en omgevingsfactoren, zoals een gebrekkige motivatie en inzet (ten dele gerelateerd aan afleiding door o.a. de mobiele telefoon en computergames) en problemen in de thuissituatie (zoals gebrekkige ondersteuning door ouders of een echtscheiding).
- De belangrijkste verklaringen voor opstroom zijn volgens vo-betrokkenen schoolfactoren, motivatie en inzet, en het feit dat sommige leerlingen het nodig hebben om op een lager niveau te starten om te kunnen groeien.
- De verklaringen van po- en vo-betrokkenen voor op- en afstroom komen sterk met elkaar overeen.

### ***5.7 Terugkoppeling over advisering door vo naar po***

- Alle onderzochte vo-scholen voorzien de aanleverende basisscholen van gegevens over de schoolloopbaan van oud-leerlingen. Ook bespreekt men het met een basisschool wanneer er gegronde vermoedens bestaan dat deze structureel te hoog of te laag adviseert.

## 6 Doorgaande leerlijnen en initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo

In dit hoofdstuk staat de samenwerking tussen po en vo centraal. In Nijmegen is een POVO-netwerk actief dat als taak heeft de samenwerking tussen po en vo in Nijmegen te versterken. Er is nagegaan hoe de samenwerking tussen po en vo wordt ervaren, in hoeverre men bekend met is met het POVO-netwerk en in hoeverre door betrokkenen van verschillende scholen wordt geparticipeerd aan initiatieven om de overgang po-vo te versoepelen. Ook worden de ervaringen met doorgaande leerlijnen besproken. In het kader van de samenwerking po-vo zijn veel verschillende initiatieven ontwikkeld om de overgang van leerlingen van po naar vo te versoepelen. In overleg met de POVO-stuurgroep zijn in dit onderzoek de volgende drie initiatieven bestudeerd: Creatieve wiskunde, Taal is dé basis en Cambridge English.

### 6.1 Uitwisseling en betrokkenheid bij het POVO-netwerk

#### *Ervaringen van po-betrokkenen met de uitwisseling tussen po en vo en met het POVO-netwerk*

Veruit de meeste po-betrokkenen zijn (zeer) positief over het contact en de uitwisseling die er bestaan tussen po- en vo-scholen en met het POVO-netwerk in Nijmegen (de door de POVO-stuurgroep georganiseerde activiteiten zoals studiemiddagen en de aan de POVO-stuurgroep gelieerde initiatieven). Positieve ervaringen betreffen de kennis die tussen po en vo wordt gedeeld, maar ook het bespreken van wederzijdse beelden, verwachtingen en vooroordelen. Reflectie daarop draagt bij aan een betere afstemming van po en vo:

*Wat ik mooi vind, in Nijmegen, het hele POVO-stuk, zijn er een aantal werkgroepen, die op verschillende domeinen, er zijn zoveel werkgroepen, dat we met elkaar het belang wel zien: hoe kunnen we kinderen optimaal begeleiden en hoe kunnen we optimaal aansluiten? Dat het heel ingewikkeld is, is logisch. Maar op veel vo-scholen zie je dat het aansluiten op dat wat een kind uit het basisonderwijs nodig heeft, dat dat er is, dat er ook veel meer gedifferentieerd kan worden. Dus de aansluiting is inhoudelijk veel sterker geworden. [...] Zolang ik in Nijmegen werk [...] is het altijd zo geweest. We hebben altijd belang gehecht aan doorgaande lijnen. Alleen, elkaars werelden beter leren begrijpen, waar we in po heel veel werken vanuit groepsplannen en verschillende vakgebieden, is het belangrijk dat het vo gaat kijken: hoe kun je de taal-, lees- of rekenontwikkeling van kinderen meepakken? Daar zijn goede stappen in gemaakt. Ik vind dat wel een heel sterke eigenschap van Nijmegen.*

*Het [contact met het vo] is geïntensiveerd. We hebben bijvoorbeeld ook altijd met alle leerkrachten van groep 8 een voorlichtingsmiddag op het voorgezet onderwijs, waar dan ook echt van allerlei scholen mensen komen, én vo én po bij elkaar, met de veranderingen voor het aankomende schooljaar. Want je denkt na [vele jaren]: 'Nou, ik weet echt wel hoe*



alles werkt.' Maar ieder jaar verandert er weer iets. [...] Dus, weet je, dat wordt georganiseerd en dat ken ik niet van vroeger. Vroeger moest ik zelf maar naar de scholenmarkt en naar een open dag en ik moest maar zien hoe ik aan mijn informatie kwam. En dat vind ik wel echt veel beter [geworden]. Er is echt zo'n POVO-stuurgroep waar we ook regelmatig informatie van krijgen. [...] Ja, ik denk toch wel sinds een jaar of vijf/zes, vind ik dat er duidelijke veranderingen in zijn. [...] Ik geloof wel dat iedereen wel meer besef heeft nu hoe belangrijk het is dat we goed samenwerken en dat het niet stopt eind groep 8 en weer begint in de brugklas, maar dat daar een soort verbintenis zou moeten zijn. Daar ben ik wel heel blij mee. [En waarin zie je de toegevoegde waarde van het POVO netwerk?] Ja, gewoon dat je inderdaad bij elkaar in de keuken kunt kijken, dat de openheid er is, dat je ook durft te zeggen: 'Echt?! Verwachten jullie dat onze kinderen dat kunnen? Maar dat kunnen ze nog helemaal niet.' Of juist: 'Ah joh, dat hebben ze in groep 7 al gehad.' Dat. Maar ook vooral, nou ja, waardering voor elkaars vak. [...] En ook gewoon letterlijk de ontmoeting, het samen zorgen voor de kinderen; dat voelt, vind ik, veel beter.

Licht [basis]scholen ook voor over de profielen. Ik weet namelijk dat we een bijeenkomst hebben gehad op een vo-school, dat hebben we ook één keer in het najaar. Dat zijn altijd thema-onderwerpen en dat ik daar, dat was wel heel waardevol, in gesprek met vo-docenten hoorde van: 'Wij hebben heel duidelijk een profielschets, van wat is het profiel van een vmbo-b leerling.', van: 'Oh, dat is handig om te hebben.' En daar haalde ik wel iets uit, van: 'Hier valt echt iets te halen.' Dat heb ik toen ook onder onze leerkrachten van de bovenbouw verspreid: 'Dit helpt je ook bij het adviseren, een advies maken, van: dit is het profiel van een vmbo-basis leerling, vmbo-t leerling; daar heb je iets aan.'

Iedereen wil dat het contact [tussen po en vo] goed is omdat je daardoor veel makkelijker vragen kunt stellen als je die hebt, en ook graag terug hoort wanneer het wel en niet goed gaat. En ik heb er in het verleden best ook veel tijd, en dat doe ik nog, veel tijd in geïnvesteerd. Ik ga naar avonden als er voorgelicht wordt hoe het onderwijs, hoe ze dat willen gaan inrichten. Ga ik wel heen, dat wil ik wel horen. En dat breng ik vervolgens weer over op mijn collega's.

Als ik [naar een POVO-studiemiddag] ga ben ik altijd heel positief, maar ik moet wel iets overwinnen om te gaan, want je hebt het gewoon hartstikke druk. En afgelopen jaar was ik gevraagd om iets te presenteren, dus toen had ik nog een extra reden om te gaan. En dan merk je hoe positief het is om gewoon in gesprek te gaan met elkaar. [...] Dit ging toevallig over, een middelbare-schoolleerkracht gaf een presentatie: hoe kan ik de leerlingen van b/k motiveren voor begrijpend lezen? En die wist het niet, die probeerde van alles maar kreeg het niet voor elkaar. Toen pas kreeg ik ook een beeld van dat wij hier bijvoorbeeld Nieuwsbegrip op niveau b doen en dat die kinderen gewoon gemotiveerd meedoen, en daar doen ze dat niet. Dus bij b/k wordt er best veel herhaald van wat wij hier doen, maar wij leggen die lat veel hoger. Ik had dan niet meteen zo iets: 'Nu moet ik alles anders doen.' Maar als je soms twijfelt of die leerling, ja, 'Heeft dit nog wel zin?' ofzo. Dan wordt er dus op vmbo-b/k nog heel veel herhaald. Nou ja, daar hebben we het over

*gehad en we hebben tips uitgewisseld. Soms gaat het ook een stukje over de leerlijn, bijvoorbeeld dat breuken, dat wij daar heel veel aandacht aan besteden, terwijl dat op de middelbare school helemaal niet zo'n belangrijk onderdeel is. En je ontmoet elkaar, waardoor je ook weer weet bij de warme overdracht wie iemand is, en het lijstje wordt korter.*

*In één van de eerste [POVO-]bijeenkomsten waren er heel veel vragen juist in het vo aan mij, bijvoorbeeld als basisschoolleerkracht, van: 'Hoe doen jullie dat met advisering?' En 'Hoe weten jullie het verschil tussen vmbo-basis en vmbo-kader?' Dat soort vragen, daar waren bepaalde vooroordelen of ideeën over. En juist door het gesprek op dit soort bijeenkomsten konden we dit uitleggen aan elkaar, vertellen hoe dit gaat, en aangeven dat dat een heel traject is van advisering; dat er ouders bij betrokken zijn en dat het in een vroeg stadium begint, doorlopend naar het moment waarop ze daadwerkelijk de school gaan verlaten. Dat zijn fijne momenten om tot uitwisseling te komen en te helpen herinneren en zien: Waar staan we als onderwijzer? En de beelden die we hebben eigenlijk te gaan verkennen.*

Wel zijn er verschillen tussen de basisscholen in de mate waarin zij betrokken zijn bij en op de hoogte zijn van (initiatieven/werkgroepen van) het POVO-netwerk in Nijmegen, zelfs wanneer de bereidheid tot betrokkenheid er wel is, zoals onder meer blijkt uit onderstaande citaten:

*Het wordt altijd een heikel punt op het moment dat je kinderen gaat overdragen van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Ik zou veel liever zien dat er een doorgaande lijn was tussen primair onderwijs en voortgezet onderwijs, en niet alleen op grond van doorschuiven van leerlingen, maar ook vakinhoudelijk. Dus ik zou het nog veel intensiever willen zien. Maar ik zou nog actiever willen zien. Nu gaat 'ie spelen op het moment dat een kind hier stopt met school en na de zomervakantie gaat 'ie starten in een brugklas. Ja, dan heb je overleg. Maar is er ook vakinhoudelijk overleg? Is er ooit gezegd van: '[Daar leveren] wij kinderen af met Engels en wij starten daar met Engels?' Of met handvaardigheid, met rekenen, of: 'Wij komen dat tekort.' Nee, daar is geen overleg over.*

*Sommigen worden persoonlijk gevraagd om zich bij POVO aan te sluiten. Ik vind het wat vaag. Ik zie af en toe wat voorbij komen en ik heb echt momenten gehad dat ik dacht: 'Daar had ik ook wel bij willen zitten.' Maar soms is het ook wel dat ik denk: 'Volgens mij worden mensen daar echt voor gevraagd, om daar bij aan te sluiten.'*

Ook zijn er mensen die graag aan activiteiten van het POVO-netwerk zouden deelnemen, maar voor wie het een drempel is dat zij er geen taakuren voor krijgen:

*Degene die dat aanstuurt, [de coördinator DGL] die doet projecten daaromheen, die wil heel veel dingen van de grond krijgen, maar volgens mij vindt zij het heel moeilijk om iedereen te bereiken. Wat dat betreft moeten er echt taakuren voor worden gegeven en die taakuren zitten nu al gewoon in het OSO-verhaal. Als we echt meer bijeenkomsten gaan bezoeken en alles, dan moet je daar meer uren voor krijgen. Want omdat ze me persoonlijk vroeg was ik gegaan, en anders weet ik niet of ik was gegaan.*

## *Ervaringen van vo-betrokkenen met de uitwisseling tussen po en vo en met het POVO-netwerk*

De meerderheid van de geïnterviewde vo-betrokkenen (hoofdzakelijk de mentoren) was niet bekend met de POVO-stuurgroep en met de initiatieven rond doorgaande leerlijnen of gaven aan hier niet of nauwelijks bij betrokken te zijn. Degenen die wel zijn betrokken (met name teamleiders onderbouw/onderbouwcoördinatoren) hebben, net als hun collega's in het po, positieve ervaringen met de uitwisseling tussen po en vo en met het POVO-netwerk:

*Eén keer per jaar een bijeenkomst basisonderwijs voortgezet onderwijs over thema's. We hebben natuurlijk die hele avondmarkt en het voorlichtingscircus samen opgezet. Er is de vmbo-voorlichting, dat leerlingen van groep 8 op een vmbo-school gaan kijken. We hebben de doorlopende leerlijnen-projecten waar we op deze school Creatieve wiskunde van hebben en een techniekworkshop die nog gaat starten. Dat zijn allemaal hele mooie projecten om die overgang van po naar vo beter te krijgen of nog soepeler te laten verlopen, dus het gaat prima.*

*En we merken dat bij 'Maak kennis met het vmbo', dat is een activiteit die vanuit het CSLO op meerdere scholen plaatsvindt, daar komen verschillende basisscholen hier naartoe. En je ziet dan dat die docenten altijd zeggen: 'Oh wat fijn, dit geeft een beeld. Nou snappen we het een beetje.' Voor hen gaat dat ook meer leven, dat vmbo.*

Vo-betrokkenen vinden het van grote waarde als leraren uit het basisonderwijs op bezoek komen op een vo-school. Hun ervaring is dat leraren hier ook toe bereid zijn, maar dat zij hier vaak geen tijd voor hebben:

*Soms geven [basisschoollerares] inderdaad ook aan, van: 'Ik kom een keer in jullie gebouw kijken.' Dan zijn ze hier nog niet geweest, en dan komen ze hier. Het is voor een leerkracht ook eigenlijk wel goed om eens een keer te kijken. Ik vind dat het wel goed is om van beide kanten te weten hoe een bepaalde school eruit ziet en hoe het er daar een beetje aan toegaat. Er zijn heel veel leerkrachten die daar ook niet de tijd voor hebben, natuurlijk. Ze zouden het wel willen, van: 'Ik vind het wel leuk om een keer te komen kijken.' Maar een jaar later dan zeggen ze dat weer, en is het er toch weer niet van gekomen. Ik kan me dat goed voorstellen. Maar het is wel goed om eens een keer te kijken. [Vooral als het een basisschool is waar we veel leerlingen van krijgen], dan is het eigenlijk volstrekt normaal, vind ik, dat je als groep 8-docent een beeld hebt van die school waar zoveel leerlingen van jou naartoe gaan. Dat je dat niet alleen maar van op papier hebt of van verhalen, maar dat je ook echt een keer hier binnenloopt en kijkt: 'Oh ja, dit is die school.'*

*Ik zou, stel dat je een afgevaardigde hebt van basisscholen, een aantal ervaren po-docenten en een aantal onervaren po-docenten, dat je een keer bijeenkomt in een wat kleinere setting, ook eens van hun willen horen: 'Waar loop je tegenaan en hoe kunnen we dat oplossen?' Al vragende aan hen: 'Wat heb je nodig om het anders te kunnen doen, beter te kunnen doen?' Een soort klankbordgroep ofzo vanuit het po. [...] Er is één keer bij POVO zo'n bijeenkomst georganiseerd, dat vo-teamleiders, zorgcoördinatoren en po-*

*docenten bij elkaar waren. Daarna waren we ook in groepjes en was de afspraak om met elkaar de agenda's te trekken. Dat was gewoon klein opgezet, op zich prima. Uiteindelijk had ik twee afspraken gepland met twee po-docenten voor een woensdagmiddag voor hen. Uiteindelijk zijn die ook allebei afgezegd, om denk ik goede redenen, omdat zij iets anders op de agenda hadden. Waarschijnlijk door hun volle agenda en prioriteiten is dat alles voor hen ook nog erbij.*

## **6.2 Ervaringen met de doorgaande leerlijn van po naar vo**

Met de vo-betrokkenen is gesproken over welke ervaringen zij hebben met de overstap van primair naar voortgezet onderwijs qua doorgaande leerlijnen. Hier zijn een aantal knelpunten aan het licht gekomen, namelijk: problemen bij de overstap als het gaat om vaardigheden als het maken van huiswerk, leren leren en studievaardigheden, en problemen bij de vakken Engels en Nederlands.

### *Huiswerk, leren leren en studievaardigheden bij de overgang po-vo*

Volgens vo-betrokkenen zijn er verschillen tussen basisscholen in de mate waarin zij leerlingen in de bovenbouw huiswerk meegeven en hebben laten oefenen met andere vaardigheden die van belang zijn in het vo, zoals het gebruik van een agenda en het maken van een planning. Er zijn veel leerlingen die cognitief op het juiste niveau zijn geplaatst in het vo, maar voor wie een gebrek aan deze vaardigheden een struikelblok vormt bij de overstap naar het vo:

*In de eerste en tweede [klas] denk je: 'Ik twijfel aan zijn niveau maar hij moet het toch kunnen.' En dan denk ik wel van: 'Waar is het dan, waarom lukt het hem dan hier niet op school? Wat heeft hij nodig om te zorgen dat hij wel zijn niveau kan behalen?' En dan kom je op het punt weer: huiswerk maken, het leren leren; ik vind dat daar echt meer aandacht voor mag komen op de basisschool. [...] Sommige scholen doen dat heel goed hoor, maar dat verschilt volgens mij per basisschool. Ik heb leerlingen die zeggen: 'Ik heb nog nooit huiswerk gemaakt of voor een toets hoeven leren.' En anderen zeggen: 'Wij hadden in groep 7 en 8 al lang al huiswerk.' [...] Ik begreep, in groep 7 krijgen ze een half uur [huiswerk] per week, in groep 8 een uur, maar dat valt ook weg tegen het eind van het jaar. Hier moeten ze er anderhalf uur per dag aan besteden; sommige kinderen krijgen dat niet voor elkaar. [...] Er zijn ook andere grote verschillen: ieder uur een andere docent voor de klas of: 'Oeh, ik weet niet waar het lokaal is.', maar daar wennen ze binnen een week aan. Dat vind ik niet zo spannend. Maar huiswerk en het leren, [...] ik vind dat daar wel meer aandacht voor mag zijn.*

*Ik denk dat vo en po zoveel mogelijk contact met elkaar moeten hebben en wat ik zie is dat cognitief leerlingen heel goed worden overgedragen; dus als ze hier komen beschikken ze over de capaciteiten, zodat wij ermee verder kunnen. Maar waar heel veel basisscholen te weinig aandacht aan besteden is: bij ons moeten ze meteen huiswerk maken en dat neemt behoorlijk toe, en dat leerlingen met name het leren leren onvoldoende beheersen, en dat daar wel een leerpunt zit voor basisscholen. Dat geef ik ze ook steeds terug: dat*

*leerlingen niet bij ons vastlopen omdat ze het cognitief niet aan kunnen, maar omdat ze het niet kunnen structureren. Van nul huiswerk moeten ze ineens anderhalf uur huiswerk per dag maken. En voor een leerling die altijd niks heeft hoeven te doen, vwo-niveau had, die moet ineens gaan werken, en dat kan problemen opleveren. En de leerlingen die niet het vwo-niveau halen, dat is niet omdat ze het niet kunnen, maar een aantal omdat ze het niet georganiseerd krijgen, en een ander aantal omdat ze niet zoveel tijd erin willen steken; en dat worden dan goede havo-leerlingen. Dus daar zie ik wel ontwikkelingspunten voor de basisscholen: in groep 8 in plaats van alleen voor de musical voor te bereiden: doe de Cito eerder en ga de vaardigheden die ze nodig hebben voor de middelbare school: leren plannen, hoe moet je woordjes uit je hoofd leren, hoe moet je een samenvatting maken, hoe vul je je agenda in, dat dat vaardigheden zijn die met name in dat laatste halfjaar heel erg goed ontwikkeld zouden kunnen worden, waarmee de aansluiting nog beter zou worden. Want technisch gezien, cognitief gezien ben ik heel tevreden, maar daar zou nog een stap gemaakt kunnen worden omdat dat verschil nog heel groot is.*

Aan de ene kant vinden vo-betrokkenen dat basisscholen meer zouden kunnen doen in het voorbereiden van leerlingen op de overstap naar het vo door meer aandacht te schenken aan deze vaardigheden. Aan de andere kant tonen vo-betrokkenen ook begrip voor het feit dat men hier op de basisschool niet altijd aan toekomt:

*Als in het basisonderwijs aandacht besteed zou worden aan bijvoorbeeld leren leren, dan heb ik in mijn mentorles tijd voor andere zaken. Nu zit ik eigenlijk, wat daar niet is uitgevoerd, dat moet ik hier nu uitvoeren; daar loop ik wel tegenaan, en daardoor wordt mijn werkdruk hoger. Maar waarschijnlijk is die werkdruk van de basisschoolleraar ook al hoog. Dus het is een wisselwerking hè. Ik loop er tegen aan, maar ik snap goed dat ze er in het basisonderwijs niet genoeg aandacht aan hebben kunnen besteden. [...] Als jij een klas hebt met vijfendertig kinderen, moet je ook prioriteiten stellen en snap ik dat je niet overal aandacht aan kunt besteden. Ik had het graag gezien dat ze het wat meer doen, zeker, maar er moet tijd voor zijn, en de mogelijkheid.*

*Ik ben helemaal niet zo voor huiswerk hoor, ik vind dat kinderen op de basisschool ook nog best lang zouden moeten spelen en niet gedrild moeten worden. Maar als je het nooit hebt gehad en ineens moet je werkstukken maken en grote verslagen schrijven, dat kan heel heftig zijn.*

Ook was er een vo-betrokkene die zich afvroeg of men elkaar misschien niet tegemoet zou moeten komen, door niet alleen meer aandacht te schenken aan huiswerk in het po maar ook minder huiswerk op te geven in het vo:

*Misschien geven wij wel veel teveel huiswerk op. En dat is wat ik zeg: op de basisschool misschien een half uur per week, niet eens, en hier anderhalf uur per dag aan de slag en ook in het weekend, en dat vind ik nog wel een overgang. Dus misschien zouden zij er wat meer aandacht aan moeten besteden en zouden wij er wel wat minder aan moeten doen, een wat meer natuurlijke overgang. [...] En nogmaals hè, ook van onze kant, misschien doen wij wel veel te veel. Ik ga echt niet kijken wat ze voor Frans, Duits en Wiskunde*

*moeten doen, ik geef mijn huiswerk op zonder te kijken wat ze van de andere docenten moeten doen. Dus ja, ik weet niet hoeveel huiswerk ze moeten doen, ze hebben veel huiswerk ja. [...] Wat gebeurt er met dat enthousiasme voor leren? Heeft het ermee te maken dat we teveel van ze eisen in het vo? Die kinderen komen van de basisschool en weg is het enthousiasme voor leren. Misschien is dat toch de hoeveelheid [huiswerk].*

Het vo spant zich op verschillende manieren in om leerlingen de nodige vaardigheden bij te brengen, bijvoorbeeld door er aandacht aan te schenken tijdens mentoruren, door een instituut in te schakelen dat huiswerkbegeleiding geeft, of door een apart vak eraan te wijden:

*[Vaardigheden als leren leren en studievoordigheden] die zijn niet op orde, daar besteed ik heel veel aandacht aan tijdens mentoruur; dan geef ik ook nog veertig minuten huiswerkbegeleiding. Dan merk je dat dat echt bij heel veel leerlingen nog niet goed zit. Daar probeer ik als mentor veel aandacht aan te besteden.*

*We werken samen met een instituut op school en vanuit het zorgteam hebben we ook een klasje, dus als het echt niet goed gaat kun je je daar je aanmelden met die leerling, als mentor, en met die leerling samen zitten: Wat is de hulpvraag? En dan krijgen ze daar hulp bij, een middag in de week. Vaak zijn dat leerlingen die al wat hebben, bijvoorbeeld een dyslexieverklaring. [...] Er zijn leerlingen die baat hebben bij die structurele hulp. Als ze wel willen maar ze krijgen het niet voor elkaar, ook met plannen, en ouders hebben drukke banen, dan kan zo'n huiswerk- of studiebegeleiding, dat is dan het betaalde instituut, dat kan veel rust geven ook. [...] Ik heb inmiddels wel ook vanuit de ervaring voor welke leerlingen het fijn kan zijn, dat zijn vaak kinderen die thuis een chaotische situatie hebben of weinig aandacht en zelf die structuur nog niet kunnen opbrengen maar wel willen, dan kan huiswerkbegeleiding rust geven. Dan is het goed geregeld: als ik daar drie keer per week heen ga, heb ik m'n spullen voor elkaar. Maar als ze niet willen en zij zijn ongemotiveerd en je stuurt ze naar huiswerkbegeleiding, dan heeft het totaal geen zin.*

*Maar zodra het meer wordt en het wordt moeilijker, dan moeten ze een andere manier van leren aanleren, ze moeten meer een planning kunnen maken, meer kunnen zeggen: 'Ik besteed er zoveel tijd aan.' We hebben hier ook een vak dat heet 'Training handig leren', dat is dus echt dat je met leerlingen in kleine groepjes gaat zitten, in de tweede klas, dan plan je met hun agenda's, en dan begin ik weer met een zwak punt: agenda's invullen vinden ze niet nodig, 'Ze onthouden het wel.' En bovendien hebben we het LVS waarop ook dingen staan. Maar het invullen van de agenda is toch een vaardigheid waar ze heel veel van leren, en dat doen ze dan niet, die vaardigheid onderschatten ze. Die gaan we dus doen met ze. Het vraagt veel energie en overredingskracht om ze ertoe te bewegen om dat inderdaad op te schrijven, op papier, in overzicht.*

*Het vak Engels bij de overgang po-vo*

Docenten Engels in het vo ervaren dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen in wat zij op hun basisschool al aan Engels hebben geleerd en zien dit als een groot probleem rond de overgang po-vo:

*[Engels in het basisonderwijs] is heel wisselend. Dat vind ik een belangrijk ding om even te bespreken. Dat peil ik altijd aan het begin van klas 1: De een heeft gewoon al drie jaar [...] goed Engels gehad, een leraar die passie voor Engels had; en de ander heeft niets gehad: 'juf ziek, juf zwanger, die invaller, die invaller, het kwam er niet van, geen tijd want er moest zoveel'. We hebben echt leerlingen, die hebben nog bijna geen Engels gehad en die daar hier enorm tegenaan lopen.*

*Ik zie in de eerste klas toch echt wel leerlingen [...] die geen Engels gehad hebben of echt minimaal; terwijl het instapniveau, er wordt wel verwacht dat je al wat kennis hebt, maar dat is er bij sommige leerlingen niet. Dan is het wel hard werken en is die overstap ook moeilijker. [...] Maar ik moet wel zeggen: dat is de afgelopen drie jaar aanzienlijk veranderd. We hadden een aantal jaar terug, dat was opvallend wat een verschil daar op basisscholen met Engels om wordt gegaan. Want het is niet een verplicht onderdeel in die zin dat er toetsen aanhangen, het zit niet in het LVS, niet in Drempelonderzoek, IQ-testen. Mijn eerste vraag aan een nieuwe groep is: 'Hoe vaak hebben jullie Engels gehad? Wie heeft het elke week gehad?' Dan gaan er gelukkig steeds meer vingers de lucht in, maar enkele jaren terug was dat echt 50-50. 'Hoe vaak kreeg je het dan?' Nou, sommigen: 'Als de juf er een keer zin in had.' Of eentje zei: 'Nooit, want mijn juf had een hekel aan Engels. Die zei ook altijd: 'Ik kan ook geen Engels, dus dat heeft geen zin, dus ik doe het niet.'" Dan zat er iemand die wekelijks volop Engels had en iemand die nooit Engels had gehad, en dan moet je daar natuurlijk ook iets mee.*

Door les te geven op een gemiddeld niveau en door herhalings- en verrijksstof aan te bieden probeert men om de grote verschillen tussen de leerlingen in Engelse taalvaardigheid op te vangen. Enkele docenten Engels gaven aan dat het wenselijk zou zijn als er beleid zou komen op basisscholen waardoor aandacht aan Engels minder vrijblijvend wordt gemaakt en als basisscholen wat meer op één lijn zouden komen wat betreft de invulling van de basis die zij hun leerlingen voor Engels meegeven. Ook ziet men mogelijkheden tot verbetering door middel van een uitwisseling tussen po en vo, bijvoorbeeld door samenwerkingsprojecten of door een invliegdocent Engels:

*Als een leraar aangeeft: 'Ik heb niks met Engels.', zorg dan dat er iemand invliegt één keer in de week. Dat zou ik zelf een uitdaging vinden, daar heb ik wel eens over gedacht. Ik heb nou teveel uur hier, maar je zou bijvoorbeeld eens een dag op een basisschool les Engels kunnen geven als docent Engels; op verschillende scholen een uurtje hier, een uurtje daar. Dat je een soort invliegdocent Engels bent. Ik denk dat dat heel goed zou werken, maar dat komt nog niet helemaal van de grond. Misschien zou ik dat eens moeten gaan doen.*

*Het vak Nederlands bij de overgang po-vo*

Ook docenten Nederlands lopen tegen verschillen aan tussen leerlingen in wat zij op de basisschool aan onder andere grammatica en spelling hebben geleerd, en tegen verschillen tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs als het gaat om de manier waarop grammatica- en spellingsregels worden aangeleerd:

[Vraag: Als je leerlingen in jaar 1 in je klas binnenkrijgt, op het gebied van Nederlands, merk je ook wel verschillen tussen wat leerlingen wel en niet kunnen?] *Ja, en dat zit hem met name bij de grammatica, wat ze al wel en niet gehad hebben, met name de regels die ze daarbij geleerd hebben. Het lastige van grammatica is dat het abstracte materie is en dat in de basisschool vereenvoudigde regels worden aangeleerd. En dat moet ook wel, want anders snappen de kinderen niet waar het over gaat. Maar sommige leerlingen vinden het heel lastig om die vereenvoudigde regels af te leren en de nieuwe regels aan te leren. Die blijven er tegenaan lopen dat ze er niet uitkomen. Daar lopen we wel eens tegenaan bij Nederlands.*

*Er zijn leerlingen van bepaalde scholen, die beheersen al veel dingen en van andere scholen niet; bijvoorbeeld leerlingen die allemaal goed konden spellen en allemaal van dezelfde juf les hadden gehad. [...] We hadden laatst bij spelling dat we dachten: 'Jeetje, wat doen ze op de basisschool?' En ook de methodiek van werkwoordspelling, dat die gewoon achterhaald is hoe ze binnenkomen hier. Dat ze zeggen: 'Een voltooid deelwoord is alles met be-, ve-, ge-.' Dat is onzin, dus ja, dan moet je zeggen: 'Dat klopt niet.' 'Ja maar dat zegt juf altijd.' Dat is op het vlak van Nederlands wel een opvallende breuk van hoe ze het daar aangeleerd krijgen.*

*Soms heb je een leerling die heel goed de spellingsregels kent, omdat de leraar op de basisschool daar heel veel energie in stak. En andere leerlingen niet. [...] En als leerlingen veel hebben gewerkt met Nieuwsbegrip ofzo, dan merk je wel met begrijpend lezen dat zij daar baat bij hebben, en dat anderen die strategieën van begrijpend lezen nog helemaal moeten leren en inoefenen.*

Eén van de vo-betrokkenen gaf aan dat op diens school in leerjaar 1 steunlessen grammatica worden aangeboden om leerlingen te helpen die dat volgens de docenten Nederlands nodig hebben om de aansluiting te vinden. Andere vo-betrokkenen benadrukken het belang van uitwisseling tussen vo en po en van het geven van feedback voor het bevorderen van de doorgaande leerlijn:

*Ik denk dat het al scheelt als dezelfde termen worden gebruikt. Want dat merk ik wel, dat iedereen andere termen gebruikt. Dat zie ik ook in boeken, dat vind ik ook een beetje raar. Ik vind het allemaal niet echt op elkaar aansluiten; dat is niet heel handig. [...] En misschien... ik denk niet dat het basisonderwijs weet wat wij in leerjaar 1 behandelen. Maar daar zou je nog wel een slag in kunnen slaan. Want nu gaan wij in leerjaar 1 alles herhalen eigenlijk wat belangrijk is, en dan krijgen ze allerlei nieuwe termen, en dan denken ze dat het nieuw is maar het is gewoon hetzelfde. Pas in leerjaar 2 gaan wij er dingen aan toevoegen en het moeilijker maken. Het zou mooier zijn als je veel eerder de slag kunt maken en door kunt gaan.*

*Wat ik ook vaak doe is feedback geven: 'We merken dat leerlingen van jullie school een mindere taalvaardigheid hebben dan van andere scholen; kunnen jullie daar eens naar kijken en er wat mee doen?' Basisscholen vinden dat prettig. Het is niet om af te rekenen maar om te zeggen: 'Dit valt ons op.' En wij kunnen zeggen: 'We zien dat jullie er wat aan*



*gedaan hebben, dat de taalvaardigheid van jullie leerlingen nu op hetzelfde niveau is als dat van andere leerlingen.’ Op die manier hoor je goed contact met elkaar te hebben.*

### ***6.3 Drie concrete initiatieven om de overgang po-vo te versoepelen***

Er zijn in Nijmegen momenteel twintig projecten/initiatieven met als doel om de aansluiting tussen po en vo te verbeteren. Er is namens de POVO-stuurgroep een Coördinator Doorgaande Leerlijnen (DGL) die de afspraken coördineert en zorgt voor de agenda en de verslaglegging. De coördinator is aanwezig bij bijeenkomsten van de werkgroepen van de verschillende initiatieven en probeert de verschillende projecten die er zijn in het veld te brengen, door communicatie via e-mail of middels de jaarlijkse POVO-studiedag. In overleg met de POVO-stuurgroep zijn drie initiatieven geselecteerd om nader te onderzoeken: Creatieve wiskunde, Taal is dé basis en Cambridge English. Hieronder zal bij elk initiatief worden ingegaan op het ontstaan ervan, de doelen en de activiteiten die de betrokkenen hebben uitgevoerd. Daarnaast zal worden ingegaan op welke opbrengsten elk initiatief heeft gehad voor de betrokkenen zelf, voor de scholen en voor de leerlingen; daarbij zullen ook bevindingen worden besproken uit mondelinge en schriftelijke interviews met leerlingen. Verder zal worden besproken tegen welke knelpunten men aan is gelopen, welke vervolgstappen men op het oog heeft en waar men kansen voor verbetering ziet. Tot slot zullen enkele factoren worden besproken die in het algemeen als belangrijk worden gezien voor het succes van initiatieven voor een betere aansluiting tussen po en vo.

#### ***Creatieve wiskunde***

##### *Het initiatief*

Creatieve wiskunde is qua aantal deelnemende leerlingen het meest succesvolle initiatief van Doorgaande Leerlijnen; er hebben in 2017 ruim 560 leerlingen van maar liefst 60 basisscholen uit Nijmegen en omgeving meegedaan. De basisschoolleerlingen die aan de workshop Creatieve wiskunde deelnemen krijgen in vijf bijeenkomsten van elk twee uur Creatieve wiskundeles van wiskundedocenten uit het vo. Deze bijeenkomsten vinden onder schooltijd plaats op een vo-school. De workshop is bedoeld voor talentvolle leerlingen van groep 7 en 8 die op het gebied van rekenen en wiskunde meer aankunnen en willen. Creatieve wiskunde was opgericht door een docent van het Dominicus College; het doel was aanvankelijk hoofdzakelijk werving van nieuwe leerlingen, maar ook het verbeteren van de aansluiting po-vo en het bieden van extra uitdaging en verdieping voor leerlingen die sterk zijn in rekenen. Op een gegeven moment werd de POVO-stuurgroep betrokken bij het initiatief en sindsdien worden de Creatieve wiskunde-workshops ook gegeven op andere vo-scholen. Leraren in groep 7 en 8 van basisscholen in Nijmegen mogen elk jaar een (beperkt) aantal leerlingen opgeven voor deelname aan de workshops. De Coördinator DGL namens de POVO-stuurgroep verzamelt de inschrijvingen en doet een voorstel voor het verdelen van de leerlingen over de vo-scholen. Elke vo-school heeft een coördinator Creatieve wiskunde. De coördinatoren hebben jaarlijks twee à drie keer overleg met elkaar, waarbij in overleg met de Coördinator DGL de leerlingen over de vo-scholen worden verdeeld. Ook worden tijdens deze overleggen ervaringen uitgewisseld.

Er zijn momenteel vier modules in gebruik waarvan er elk jaar twee worden aangeboden: één in een najaarscursus en één in een voorjaarscursus. De modules worden gecirculeerd, om te voorkomen dat leerlingen die een workshop in groep 7 hebben gevolgd en nogmaals een workshop willen volgen in groep 8, dezelfde module zouden krijgen. Doorgaans laten basisscholen dezelfde leerlingen meedoen aan de najaar- en voorjaarscursus; maar zij mogen ook andere leerlingen aanmelden voor de voorjaarscursus, bijvoorbeeld wanneer wegens een groot aantal aanmeldingen op de po-school niet alle leerlingen konden meedoen aan de najaarscursus. Elke workshop bestaat uit vijf lessen en wordt per vo-school aan twee aparte groepen leerlingen gegeven; de groepen krijgen om en om een week een les, zodat de workshop in totaal tien weken in beslag neemt. In de modules, die men heeft geleend van de stichting Vierkant voor Wiskunde, leren de leerlingen onder meer over geheimschrift en coderen, veelvlakken en hoeken, magische figuren en rekenen met machten en wortels. Daarnaast krijgen de wiskundedocenten in de tweede helft van elke les van een workshop ruimte voor eigen inbreng, waarbij zij vrij zijn om af te wijken van het thema; zo hebben docenten eens een escaperoom ontworpen met puzzeltjes met priemgetallen. Men streeft ernaar om de inhoud van de workshops zo min mogelijk te laten overlappen met de wiskundelesstof die in de reguliere lessen in het vo aan bod komt.

#### *Opbrengsten van het initiatief*

De vo-scholen hebben voor Creatieve wiskunde hoofdzakelijk via e-mail contact met basisscholen, over praktische zaken. Dit kan de drempel verlagen als men in de toekomst nog eens met elkaar te maken zou krijgen:

*Ik heb nu veel meer namen van basisscholen, waar ze liggen. Dus mocht ik ooit nog iets betekenen in de werving... Ik heb in het verleden nog wel eens wat praatjes gehouden tijdens de wervingsperiode, voor basisscholen. Maar ik weet dat er collega's zijn die echt voor de warme overdracht naar basisscholen toegaan. Als ik het ooit ga doen, dan heb ik in ieder geval al wat contactpersonen, collega's van basisscholen waar ik al contact mee heb gehad, dan is het wat makkelijker om elkaar te vinden.*

Verder kan men ervaringen en materialen uitwisselen met wiskundedocenten van andere vo-scholen. Het voornaamste voordeel voor de vo-school is dat veel leerlingen die de workshop hebben gevolgd uiteindelijk ook besluiten om zich voor deze school aan te melden. Maar daarnaast kunnen de contacten met de basisscholen op de lange termijn ook zorgen voor een vruchtbare bodem voor het opzetten van eventuele andere initiatieven.

De workshop levert de leerlingen vooral plezier op. Het zijn vooral de bij rekenen hoog presterende leerlingen die naar de workshops komen en die zich soms vervelen op de basisschool; voor hen biedt de workshop een leuke uitdaging. Men heeft, zoals eerder vermeld, echter niet de bedoeling om de leerlingen iets te leren wat in het vo ook aan bod komt. Maar toch kunnen de workshops de leerlingen wel een beeld geven van wat wiskunde in het vo inhoudt:

*In vijf bijeenkomsten kun je iemands denkpatroon natuurlijk niet gigantisch veranderen. Maar kijk, wiskunde is, het gaat niet zozeer wat mij betreft om de inhoud maar meer om*

*de manier van denken; en dat proberen we die leerlingen ook een klein beetje bij te brengen: op een abstracte manier tegen dingen aankijken. In het po is het vooral rekenen, en wiskunde is wat abstracter, minder met getallen werken, maar meer verbanden zien, dingen analyseren, ruimt perspectief, daarin gaan nadenken. En in dat opzicht is het denk ik goed dat leerlingen dat al een keer meemaken. [...] Dat ze in ieder geval een idee krijgen wat wiskunde inhoudt in het vo.*

Het grootste voordeel voor de leerlingen van hun deelname aan de workshop is dat zij, als zij besloten hebben om naar dezelfde vo-school te gaan als waar zij de workshop hebben gevolgd, al een aantal gezichten (van docenten) kennen. Daarnaast hebben zij alvast een keer kunnen ervaren hoe een vo-school er van binnen uitziet: hoe groot het gebouw is en hoeveel lokalen en leerlingen er zijn.

#### *Ervaringen van leerlingen met het initiatief*

Er is aan enkele leerlingen die momenteel op dezelfde vo-school zitten als waar zij in het verleden de workshop Creatieve wiskunde hebben gevolgd gevraagd of zij een kort verslagje zouden willen schrijven over hoe zij de workshop hebben ervaren, wat zij ervan hebben geleerd en in hoeverre de workshop hen heeft geholpen bij de overstap van po naar vo. Twee leerlingen waren hiervoor bereid gevonden. Hieruit kwam naar voren dat zij het een leuke ervaring vonden, dat het een beter beeld gaf van het verschil tussen wiskunde en rekenen, dat zij de sfeer op en de weg naar de vo-school hebben leren kennen, en dat zij hadden kunnen oefenen met het maken van huiswerk.

#### *Knelpunten*

Er zijn maar weinig knelpunten waar men bij de workshop Creatieve wiskunde mee te maken krijgt:

*Heel af en toe eens een leerling die er in mijn ogen niet hoort te zitten, die zich min of meer verveelt, die de lesstof eigenlijk niet leuk vindt. Tuurlijk kan dat, maar er moet wel een intrinsieke motivatie zijn om daar aanwezig te zijn. En dus de vele aanmeldingen, dat we veel leerlingen teleur moeten stellen. En af en toe zetten de basisscholen iets te ruim in, vijftien van de dertig [leerlingen in de klas] is niet reëel. Maar het is ook lastig om voor het volgend jaar te stellen: 'Deze leerlingen komen in aanmerking.' Dus sommige scholen zetten hoog in en zeggen daarna: 'Ik heb er toch maar 6.' Maar andere problemen kan ik niet voor de geest halen.*

#### *Eventuele kansen voor verbetering*

De workshops Creatieve wiskunde zijn reeds een groot succes, maar er werden ook enkele suggesties gedaan voor kleine aanpassingen aan de inhoud van de workshops en de planning ervan.

## *Taal is dé basis*

### *Het initiatief*

Enkele vmbo-scholen in Nijmegen merkten dat veel leerlingen moeite hadden met taal. Om te werken aan een doorgaande leerlijn voor taal, richtten zij samen met enkele basisscholen, waaronder een basisschool die met de hulp van een taalexpert vernieuwend taalonderwijs had opgezet, het initiatief Taal is dé basis op. Docenten Nederlands van de vo-scholen vormden koppeltjes met leraren in de bovenbouw van de basisscholen en gingen enkele keren bij elkaar op lesbezoek; een paar keer namen de docenten Nederlands daarbij ook docenten van andere vakken mee. Elk jaar komen zij twee à drie keer samen met de directies van de scholen, de eerder genoemde taalexpert en de Coördinator DGL namens de POVO-stuurgroep, om het met elkaar te hebben over wat zij hebben geleerd van de lesbezoeken en over manieren om het taalonderwijs en de aandacht voor taal, niet alleen in het vak Nederlands maar ook in andere vakken, in het vo te verbeteren.

### *Het contrast tussen po en vo in de aandacht voor taal*

Het contrast tussen de aandacht voor taal in het po en in het vo is groot. In het basisonderwijs neemt het taalonderwijs een prominente plaats in; niet alleen wordt er per week veel tijd besteed aan lessen begrijpend lezen, spelling en woordenschat, maar ook wordt er in vakken als aardrijkskunde en geschiedenis aandacht besteed aan taal. In het vo blijft de aandacht voor taal (afgezien van de vreemde talen) vaak beperkt tot een paar uur Nederlands per week:

*Ik denk dat je je moet realiseren dat de overgang van groep 8 naar taalonderwijs op het vo, dat die ontzettend groot is. [...] Op het basisonderwijs heb je woordenschat, spelling of lezen apart. Heel veel methodes in het vo proppen dat allemaal samen. [...] De conclusie van po-leraren die bij ons kwamen was: 'Je schakelt zo snel van onderwerp naar onderwerp; waar wij wel, een les spelling duurt een uur, dat kan in het vo een kwartier zijn, vervolgens ga je naar woordenschat toe, dat is een heel ander onderdeel.' Dat verschil is ontzettend groot denk ik.*

Vaak zijn vo-docenten zich er niet bewust van dat de taalvaardigheid van leerlingen tekortschiet voor de uitleg en de opdrachten zoals zij die in hun lessen geven:

*Ik denk ook, juist niet alleen voor Nederlands, maar vooral ook voor andere vakken: je gaat ervan uit dat leerlingen wel die leesstrategie of bepaalde woorden wel kennen. Dat valt tegen in de praktijk. Ik denk dat daar meer aandacht voor moet komen.*

*Docenten zijn zich er ook niet altijd van bewust dat hun taalgebruik van redelijk hoog niveau is en dat dat voor veel leerlingen lastig is. Op het moment dat je het met ze erover hebt: 'Je gebruikt dit of dat woord, denk je dat leerlingen dat snappen?' Dan komt ergens een beetje de bewustwording: 'Oh ja, misschien was dat inderdaad wat te ingewikkeld.' Maar docenten zijn zich er in eerste instantie weinig van bewust wat het taalniveau is van onze leerlingen en wat hun eigen niveau is en dat er dus een gat tussen zit in de*

*communicatie. Nu schets ik het wel erg zwart-wit, niet alle docenten zijn zo, maar het is wel een issue.*

Dat docenten vaak te weinig stilstaan bij de vraag of leerlingen de taal die zij gebruiken wel begrijpen, kan ertoe leiden dat leerlingen door hun beperkte taalvaardigheid ook slechter presteren op andere vakken:

*Vorige week had mijn mentorklas een proefwerk wiskunde gemaakt. Ze hadden van te voren bij mij nog zitten oefenen. Ik vroeg de volgende dag: 'Hoe was de toets gegaan?' 'Ja juf, het was heel moeilijk.' Ik zeg: 'Wat was er moeilijk dan? Had je niet goed geleerd of begreep je de theorie niet goed?' 'Nee, nee, nee, de vragen waren moeilijk.' 'Hoe bedoel je dat dan?' 'Ik begreep niet goed wat ik moest doen.' Waarop ik zeg: 'De vraag was moeilijk gesteld?' 'Ja, de vraag was moeilijk gesteld.' Ik zeg: 'Ben je dan naar de docent toe gegaan om te vragen: 'Wat moet ik doen?' 'Ja ja, maar ik mocht geen vragen stellen. Want het was een toets.' Waarop ik naar de docent toe was gegaan, ik zei: 'Joh, ze hadden de toets moeilijk gevonden. Ze vonden de vragen lastig.' 'Ja, ze lezen niet.', zegt de docent dan. Dat is een makkelijke valkuil voor docenten in het vo, dat merk je in het vo, om te zeggen: 'Ze lezen niet.' Of: 'Ze kunnen niet lezen.' Waarop ik zo iets heb: je mag ook wel aandacht besteden aan je eigen formulering, aan je eigen woordgebruik, om leerlingen in ieder geval toch de juiste dingen te kunnen laten maken. Dat betekent niet dat je alle moeilijke woorden eruit moet laten, maar wel dat je moet uitleggen wat het betekent of dat je de vraag zo formuleert dat de leerlingen de vraag wel kunnen beantwoorden. Dat het niet een taaltoets wordt, maar dat het gewoon een wiskundetoets is. Dat zijn wel dingen die je hier op een vo-school heel erg merkt.*

Hoe bepalend de vaardigheid van een leerling in begrijpend lezen kan zijn voor zijn algehele niveau, en daarom ook het belang van aandacht voor begrijpend lezen in andere vakken dan alleen Nederlands, blijkt ook wel uit het volgende citaat:

*Als ik zie hoe leerlingen binnenkomen op het gebied van begrijpend lezen, wat je in elke les in elk vak nodig hebt. Je krijgt telkens een tekst voor je, boeken, uitleg, dan denk ik: zet daar op in, zet in op de woordenschat. Ken je veel woorden, dan begrijp je een tekst beter, kun je beter begrijpend lezen, dan leer je ook weer sneller nieuwe woorden, dat hangt gigantisch met elkaar samen. Daar zit een groot stuk niveaubepaling in. Als ik zie hoe leerlingen hier binnenkomen: 'Ja, je bent ook gewoon een basis-leerling want jouw begrijpend lezen ligt gewoon heel laag, en bij elk onderdeel, bij elk vak, loop jij daar tegenaan.' Dus wellicht zou er een niveauverhoging kunnen zijn op het moment dat er veel aandacht is voor begrijpend lezen. Al vind ik dat de basisscholen daar al wel heel erg goed mee bezig zijn. [...] Hoe je een tekst aanpakt of wat het belangrijkste stuk uit een tekst is, dat zou niet alleen iets moeten zijn voor Nederlands of Lezen; dat moet in elke les behandeld worden: 'Wat heb je nou gelezen in de tekst, waar gaat het over, wat is het onderwerp, wat vertelt de schrijver erover, wat is de hoofdgedachte?' Als die aandacht overal er is, dan gaat begrijpend lezen omhoog, dan gaat de woordenschat omhoog, leren ze makkelijker, scoren ze beter. Dan krijg je uiteindelijk gewoon sterkere leerlingen.*

### *Opbrengsten van het initiatief*

Taal is dé basis heeft volgens de geïnterviewde docenten Nederlands die betrokken zijn bij dit initiatief bijgedragen aan meer wederzijds begrip tussen po en vo en aan het inzicht hoe belangrijk het is om als het gehele vo-docententeam aandacht te besteden aan taal. Verder hebben zij tijdens de lesbezoeken op de basisschool en uit de gesprekken met po-betrokkenen inspiratie kunnen opdoen om hun eigen lespraktijk te verbeteren en om te verwerken in een taalbeleidsplan. Daarnaast zijn er workshops gegeven voor docenten van andere vakken en zijn sommige van deze docenten meegenomen naar lesbezoeken op een basisschool, wat bij een aantal van hen voor eyeopeners heeft gezorgd waardoor zij in hun lessen nu ook meer aandacht aan taal besteden. Niet alleen de contacten tussen po- en vo-scholen in de werkgroep worden als waardevol gezien, maar ook die tussen vo-scholen onderling; met name als het gaat om het nadenken over manieren waarop de opgedane inzichten het beste zouden kunnen worden geïmplementeerd.

Een docent Nederlands over de grootste winst vanuit de POVO-werkgroep Taal is dé basis:

*Ik denk dat vanuit POVO de grootste winst ligt bij, want we hebben het over onderwijs, hebben ook stukken taalbeleid wat er dan bij hoort, dat je inziet hoe belangrijk het is dat je als team aandacht besteedt aan taal. En als je het hebt over, wat we net zeiden van docenten die zeggen van: 'Ik wil m'n eigen vak liever vooropstellen en dat stukje van taal, ja, dat doe ik er wel een keer bij.' Of: 'Daar gaat niet de aandacht naar uit.' Maar als je inziet dat je dingen anders kunt aanpakken; we hebben bijvoorbeeld een workshop modellering gegeven aan alle docenten in verschillende teams, hebben we praktijkvoorbeelden gegeven, we hebben zelf een paar filmpjes opgenomen met hoe ze dat zouden kunnen aanpakken zonder dat het ze extra tijd kost maar dat het op een andere manier wordt aangeboden. En je ziet dat het daarna wel leeft bij docenten. Ik weet dat sommige docenten daarna ook hun teksten anders zijn gaan aanbieden. Of dat bij aardrijkskunde of bij wiskunde is, dat maakt me niet zoveel uit. Dat is een stukje winst, vind ik.*

Een docent Nederlands vertelt over hoe de activiteiten die worden ondernomen in het kader van Taal is dé basis de overgang po-vo zouden kunnen versoepelen:

*Enerzijds, de lesbezoeken zorgen voor meer wederzijds begrip. Wat ik net al zei, voor een aantal collega's van me is dat echt een eyeopener geweest. Voor collega's uit het po weer van: 'Oh, jullie starten hier.' En toch wat meer steun op het bord voor de zwakke leerlingen. En dat wij als vo-school bewuste keuzes maken om dingen hetzelfde aan te bieden als op de basisschool, zodat het voor leerlingen bekend is. Zodat ze hebben: 'Oh ja, dit heb ik al eens gehad, dat snap ik, dat weet ik.' Dat krijg je wel door een werkgroep, omdat je met elkaar overlegt, omdat je het erover hebt, omdat je bij elkaar de lessen ziet, weet je hoe dingen gaan. Je neemt niet alles over maar je pakt eruit wat voor jou relevant is, wat voor jouw school werkt, wat jij interessant vindt, denkt: 'Dat is het proberen waard.'*

Voorbeelden van manieren waarop de lesbezoeken van docenten Nederlands op basisscholen en de gesprekken met basisschoolleraars hebben geleid tot aanpassingen en toevoegingen aan de eigen lespraktijk:

*Ik zag op een basisschool hoe ze daar met moeilijke woorden omgingen van die week, van de tekst. Toen dacht ik: 'Oh ja, dit is leuk, dat ga ik ook doen.' Sommige leerlingen die van de basisschool afkwamen zeiden: 'Ah juffrouw, dat deden we vorig jaar ook altijd.' Dat zijn leuke dingen. Het zijn gewoon kleine tips en handigheden die je mee kunt nemen voor je eigen lessen en andere docenten die binnenlopen zien het ook: 'Dit is handig en leuk, ik wissel het uit, ik doe nu dit en dit, moet je ook eens proberen.' Dat neem je wel mee. En het is gewoon heel fijn om in een klaslokaal te zijn waar zoveel aandacht voor taal is, dat je woorden op de ramen hebt hangen, van moeilijke woorden, posters en dingen; je merkt toch dat dat hier minder is, dat het heel fijn is als je een eigen klaslokaal hebt, een vast lokaal waar je altijd zit, zonder dat je wisselingen hebt, dat je het zelf kan inrichten. Ik heb het hier in het klein dat ik stukjes van de grammatica heb hangen, stappenplan van hoe je moet lezen, gedichten op de muur, achterin staan leesstrategiekaarten hoe je een tekst aan moet pakken. Dat is er allemaal wel, maar ik zou nog veel meer willen doen, als je ook echt je eigen vaste lokaal hebt. Ik zit vaak ook in een ander lokaal dat veel meer is ingericht op geschiedenis of biologie of noem maar op. Dan heb je dus, de taalsteun die eigenlijk belangrijk is voor leerlingen, mis je dan wel een stuk, omdat je dat dan nog moet creëren. Het is fijn als je net als in een basisschool een lokaal hebt dat taal ademt. [...] Ik heb vaak dat ze het stappenplan moeten gebruiken op het moment dat ze een tekst krijgen. Dan zeg ik: 'Pak het stappenplan, lees volgens het stappenplan de tekst; vind je het woord moeilijk, hoe pak je dat aan?' Dat zijn wel allemaal strategieën die je leerlingen aanleert. Omdat ze het gewend zijn van de basisschool, hebben ze het stappenplan vaak niet meer nodig, dat het er zo in zit dat ze het vaak vanuit zichzelf al doen. Maar ik merk wel dat het fijn is om steun te hebben, een extra hulpmiddel om even te denken van: 'Hoe ging ik dit ook alweer doen, hoe moet ik het ook alweer aanpakken?' Dat vinden ze fijn.*

*Ik heb wel ontzettend zitten lobbyen voor Nieuwsbegrip, ook omdat ik het kende vanuit het basisonderwijs. Je ziet het ook wel terug als je bezoeken [in het basisonderwijs] hebt: 'Dit moet hier ook ingevoerd worden, hier moeten we mee aan de slag.' [...] Toen zijn wij gestart met Nieuwsbegrip, mede omdat basisscholen ermee werken en er best goede resultaten mee boeken, leerlingen het gewend zijn vanuit het po: 'Dit zetten we gewoon door.' Tijdschrift lukt het niet om het op dezelfde manier aan te bieden. Maar wel dat je inderdaad bezig bent met actuele teksten die betekenisvol zijn voor de leerlingen, waar ze iets mee kunnen. [...] Leerlingen behandelen [dankzij het gebruik van Nieuwsbegrip] een tekst makkelijker, kunnen sneller het onderwerp benoemen, een samenvatting erover maken, weten makkelijker hoe ze een tekst aan moeten pakken, hoe ze moeten starten met lezen. Daar is meer aandacht voor dan dat je alleen het onderdeel lezen zou doen dat een methode Nederlands behandelt. Je werkt er meer mee, dat is het denk ik, dat je daardoor meer ziet.*

*We hebben op een gegeven moment, zagen we ook dat op de basisschool, begin je de dag met vijftien minuten lezen [...]. Als je bij ons de les Nederlands start, dan start je vaak met vijftien minuten lezen. En dat is in de ene klas meer ingeslopen dan bij de andere klas. Eén klas die dat heel braaf doet, elke les een kwartier, bij de andere klas is dat soms nog wat lastiger. Maar het maken van leeskilometers is wel essentieel ook. Nou, dat is wel opgestart naar aanleiding van een bezoek aan de basisschool.*

*We geven begrijpend lezen-ondersteuning aan een groepje leerlingen. Dat doen we met Nieuwsbegrip, dat kennen ze van de basisschool. Veel leerlingen hebben dat al gehad. Wat ik bijvoorbeeld doe, wat ik eerst minder bewust zou doen, is die woorden die we gaan behandelen alvast naar thuis sturen via de mail, dus dat ze thuis al de tekst lezen en de woorden al zien, zodat ze wat meer voorbereid naar de begeleiding komen. En ik merk wel dat leerlingen zeggen: 'Oh ja, dat weet ik wel, want dat heb ik al gelezen.' En ik denk dat dat wel een groot winstpunt is. Ze zijn voorbereid op wat er komen gaat, op welke vragen ze kunnen stellen. Dat heb ik meegenomen vanuit de POVO-werkgroep Taal is dé basis naar mijn eigen lespraktijk. Een stukje leesstrategieën, dat blijft nog wel een aandachtspunt; vinden ze nu in de eerste ook weer lastig. Ook al kennen ze het wel, het blijft altijd wel iets dat lastig is, het verdient toch weer heel veel aandacht.*

De docenten Nederlands hebben ook enkele collega's van andere vakken meegenomen bij lesbezoeken op de basisscholen. Dit heeft bij hen tot eyeopeners geleid en ook tot aanpassingen in hun lespraktijk:

*[Een basisschoolleraar over het bezoek van een docent geschiedenis uit het vo:] Maar wat vooral, waar [de docent Nederlands] vooral tegenaan liep: [...] of taal belangrijk is voor juist de andere vakken, zoals geschiedenis en aardrijkskunde. Dat de kinderen nu leren: 'Oh, we gaan nu begrijpend lezen doen.' Dat lijkt een apart vak, maar als je geschiedenis gaat doen, ga je ook begrijpend lezen doen; als je aardrijkskunde doet, ga je ook begrijpend lezen. Dus hoe ga je de taal, dus wat je daarin leert, combineren met andere vakken? Dus toen heeft [de docent Nederlands] een andere keer een [docent geschiedenis] meegenomen en die was veel meer onder de indruk. Want die heb ik laten zien hoe ik geschiedenis gaf en dat is veel meer op taal gericht dan dat ik echt geschiedenis geef. Kijk, die leraren zijn opgeleid tot geschiedenisleraar en niet Nederlands leraar, dus dat is natuurlijk anders. Dus ik ging eigenlijk een soort van begrijpend lezen les geven in mijn geschiedenisles en dat vond hij wel heel interessant om te zien, omdat ik aan hem vroeg van: 'Als een kind een onvoldoende haalt, heeft het er dan mee te maken dat hij geschiedenis niet begrijpt, of heeft het er mee te maken dat hij de vraag niet begrijpt, of de tekst niet goed heeft gelezen, of het kan ook aan de taal liggen in plaats van dat? Een kind kan heel geïnteresseerd zijn in geschiedenis en echt wel die tijdlijn in zijn hoofd hebben en echt wel weten wanneer dingen zich afspelen, maar soms gewoon niet begrijpen wat jij in een toets aan hem vraagt, dus aan de manier van vragen stellen. Dus daar ging de discussie meer, of ja discussie, het gesprek over.*



[Een docent Nederlands over docenten van andere vakken die mee waren op een lesbezoek:] *Die hebben wel echt een eyeopener gehad. Die hebben een geschiedenisles gevolgd op een basisschool en die hadden zoiets van: 'Wow, zo kan het ook, aandacht voor taal, aandacht voor moeilijke woorden, leerlingen erover in gesprek laten gaan.' Veel dynamischer denk ik, dan wat vaak hier gebeurt: aan het begin van de les een stukje uitleg, 'Hier is je boek, ga de opdrachten maar maken.' Die waren er heel enthousiast over. [...]* Die hebben echt wel iets gehad van: 'Wow, dit is wel fijn en goed om te zien.' Er zijn natuurlijk heel veel docenten hier nooit op een basisschool geweest. Misschien toen ze er zelf op zaten of als ze er een kind op hebben zitten. Maar zo meekijken in een les gebeurt bijna niet. En als je docenten wel mee kunt krijgen, en die zien hoe daar lessen worden gegeven, hoe daar aandacht is voor leerlingen en voor taal, een betere eyeopener kun je eigenlijk niet hebben.

[Een docent Nederlands:] *We hebben lesbezoeken bij elkaar afgelegd, we zijn op een gegeven moment gaan kijken op de basisschool, wij als vakdocenten Nederlands, maar ook, ik had een collega van economie meegenomen om te gaan kijken van: 'Hey, maar wat zou je nou kunnen meenemen in jouw lessen?' Je zag wel: ze kregen een les wereldoriëntatie, en wat ze bijvoorbeeld doen, zijn de woorden die aan bod komen van tevoren al uitleggen aan de kinderen en die ophangen in de klas, dat ze weten waar het over gaat, wat die woorden betekenen. En dat was voor die docent, ik kende dat wel, maar dat was voor die docent wel een openbaring van: 'Hey, dat is wel een slimme manier, want zo kun je ze voorbereiden op de stof die komen gaat.' En achteraf is hij wel zijn lessen zo gaan aanpassen dat hij dat dus nu ook doet. En dat is wel een stukje, als je het hebt over bij elkaar in de keuken kijken, samenwerking, hoe kun je die lijn doortrekken naar het vo, dan vind ik dat wel een goed voorbeeld. Dat zou je eigenlijk wel nog vaker moeten hebben.*

Het initiatief Taal is dé basis heeft vooral meerwaarde voor het vo, maar ook de po-betrokkenen ervaren hun deelname aan de workshop als waardevol. Naast het feit dat zij ermee kunnen bijdragen aan een soepelere overgang voor hun leerlingen, heeft hun betrokkenheid bij de werkgroep ook bijgedragen aan het contact van hun school met vo-scholen. Verder gaf een leraar aan interessante inzichten op te hebben gedaan van de taalexpert die bij de werkgroep betrokken is en het een eyeopener te hebben gevonden dat het vo ook graag wil leren van het po en mee wil denken over aanpassingen die kunnen worden gedaan om de overgang po-vo te versoepelen.

#### *Ervaringen van leerlingen met het initiatief*

Enkele vo-leerlingen wier docent Nederlands betrokken is bij het initiatief Taal is dé basis zijn geïnterviewd over hoe zij de overstap naar het vo hebben ervaren, vooral op het gebied van taal. De meeste leerlingen merken weinig verschil tussen de lessen Nederlands in het vo en vakken als taal, begrijpend lezen en woordenschat in het po. Hetzelfde geldt voor het taalgebruik van leraren en de moeilijkheidsgraad van teksten. Er worden wel eens moeilijkere woorden gebruikt door leraren of in teksten, maar ze hebben er geen problemen mee om de betekenis hiervan te achterhalen, door het zelf op te zoeken in bijvoorbeeld een woordenboek of door het aan de leraar te vragen. Soms leggen

leraren de betekenis van een moeilijk woord ook meteen al uit. Een leerling gaf aan dat de lessen Lezen op de vo-school hadden geholpen bij het beter begrijpen van toetsvragen:

*Nieuwsbegrip hoort bij Lezen; dat krijgen we als een apart vak. Iedereen heeft hier Lezen. We hebben Nederlands en Lezen. Wat is het verschil: bij Nederlands leer je moeilijke woorden en schrijven, bij Lezen leer je gewoon lezen. Snap je ook de vragen op een toets; doordat wij lezen kunnen wij dat duidelijker lezen, duidelijker begrip.*

### *Knelpunten*

Eén van de knelpunten die wordt ervaren is facilitering in tijd; met name in het po zijn er leraren die bijeenkomsten in het kader van het initiatief Taal is dé basis in hun eigen tijd moeten inplannen:

*We kwamen twee à drie keer per jaar bij elkaar om te evalueren. Maar ik moet zeggen: dat kost wel heel veel tijd. Of dat voor ons in verhouding staat tot wat we eruit halen. Bovenop het feit wat ik straks al zei, wat betreft die uren: ik doe het wel, ik vind juist die persoonlijke contacten leuk, maar of het echt in verhouding staat, dat weet ik niet. [...] Het is geen onwil, want ik denk dat alle basisschooldirecteuren en groep 8-leraren met name het belang van een goede overdracht wel onderschrijven. Maar bij vo-scholen wordt het gewoon gefaciliteerd en de mensen die komen hebben daar de uren voor en wordt het netjes geregeld. Maar bij ons is het elke keer sappelen. Oftewel je doet het in je eigen tijd, of er zijn te weinig uren voor.*

Een ander knelpunt, dat deels verband houdt met het eerdergenoemde knelpunt, is dat het soms moeilijk is om afspraken te maken en dat gemaakte afspraken soms niet nagekomen worden vanwege andere prioriteiten:

*Het is lastig om een afspraak te maken soms. Ik moet zeggen dat ik dat, denk ik, vanuit het vo nog iets makkelijker vind dan vanuit het po. Bij ons kan nog wel eens gezegd worden van: 'Nou, Pietje kan je les opvangen.' Of er wordt iets met het rooster veranderd. In het po blijkt vaak toch wel dat dan, op een gegeven moment is er geen vervanging. Dan moet je iemand uit een invalpool halen of iemand anders inzetten om die klas voor een paar uur op te vangen, en dat blijkt toch wel wat lastiger te zijn, om dat voor elkaar te krijgen. Dus als je een bezoek in wilt plannen, dan gaat daar best wat tijd overheen. En soms kan het ook niet, dat is jammer. Vandaar dat ze nu ook gaan kijken: Wat is dan een handige manier om toch bij elkaar te komen, om toch je kennis over te dragen? Is het misschien handig om dat dan echt, door dingen te filmen in plaats van dat de lesbezoeken plaatsvinden, wat lastig te organiseren is. Naar aanleiding daarvan is er onder andere tijd... én meer mensen bewust te maken: willen ze dus een aantal van die workshopmiddagen organiseren na schooltijd. Ja, dus tijd, en uren is soms lastig.*

*De laatste bijeenkomst werd er een rondje gedaan van: 'Zijn jullie bij elkaar gaan kijken?' Was bijna overal: 'Nee, nee, nee.' Iedereen met zijn eigen excuus of reden. Dus dat is wel lastig, om daar een soort van prioriteit in te zetten, zo van: 'Dit is belangrijk en dat moeten we volhouden, doorgaan.' Die prioriteit moet zowel door de leraren zelf als door de directie*

*worden gezet. Als je bijvoorbeeld een vo-school wilt bezoeken, dan moet je dat aangeven bij de directie, dat je daar ruimte voor nodig hebt. Als je niks zegt, heeft de directie ook niks in de gaten. [...] Mijn directeur die zat daar echt in, dus die maakte ook ruimte; ik kon dan in mijn werktijd zeg maar naar een andere school kijken, dan zorgde hij voor een invaller. Dus niet dat ik mijn vrije dag naar een school moest.*

*Po heeft er bijvoorbeeld helemaal geen uren voor gekregen, bijna niemand. Dus dat is iets wat mensen belangrijk moeten vinden, welwillend; dat is natuurlijk lastig. Waar je tegenaan loopt is misschien het plannen van momenten, wanneer het haalbaar is, of afspraken daadwerkelijk nagekomen worden, uitgevoerd. 'Dit is helaas even niet gelukt. Dat kon toen even niet. We schuiven het door.' Dat zijn wel lastige zaken natuurlijk. En ik denk dat, het is ook lastig omdat, van de ene kant zou ik zeggen: 'Ik zou vaker bij elkaar willen komen.', aan de andere kant vraag ik me af: 'Hoe effectief is het? Wat moet je dan bespreken of doen?' Omdat het ook best een belasting is qua tijd natuurlijk, zeker voor docenten die er dus helemaal niets voor krijgen, moet dat wel realistisch blijven.*

Een knelpunt waar men in het vo met name tegenaan loopt, is het erbij betrekken van docenten van andere vakken, om hen te doordringen van het belang van het schenken van aandacht aan taal in hun lessen:

*Het is wel, dat stukje van andere docenten erbij betrekken, dat blijft toch iets wat lastig is. [...] Er zit een stukje in, wat ik net al zei, dat docenten denken: 'Het is iets wat erbij komt. Ik heb er niet altijd tijd voor.' Bewustzijn vergroten. Soms is het ook [...] zo dat andere dingen ook heel belangrijk zijn en dit wel een beetje naar de achtergrond verdwijnt. Ik denk dat het voor volgend jaar wel iets is om weer echt op te pakken. [...] Ik vind toch dat het wat breder in de school moet worden gedragen; en dat is natuurlijk één van die knelpunten waar veel vo-scholen tegenaanlopen. In het po zie je dan toch vaak, dat het wat breder gedragen wordt: iedereen geeft taal, of spelling of lezen. En bij ons is dat natuurlijk niet, maar het is wel een voorwaarde wil je zo'n overgang zo soepel mogelijk maken; dan is die kennis van hoe je het dan doet en van een kijkje in elkaars keuken hebben genomen, is dan wel heel erg belangrijk. Dat is misschien juist wel het punt dat nu nog het meest lastig is. [Vraag: Dus dat het wat breder gedragen wordt, en dat bij alle vo-docenten het besef is van het belang van taal?] Ja, en het vervolgens ook doen in de les, vind ik essentieel; da's ook het grootste knelpunt, denk ik.*

*Andere docenten zeggen: 'Ik heb hier geen zin in en geen tijd voor.', 'Het kost me extra werk.', 'Ik doe dit al.', 'Ik zie er het belang niet van in.' Op meerdere vo-scholen lopen ze tegen dit soort dingen aan. Op een basisschool is dat probleem niet, daar is iedereen een taaldocent en ziet iedereen het belang in van taal voor je lessen. Hier wordt gezegd: 'Ik ben gewoon wiskundedocent, dus ik heb er niks mee te maken.' Of: 'Ik geef economie, ik hoef niks met taal.' Dat zijn verschillen. [...] Al moet ik zeggen dat de meeste terughoudendheid bij docenten in de bovenbouw zit. Onderbouwdocenten van de eerste en tweede klas zijn best wel doordrongen van het belang van taal, zijn enthousiast en willen erin mee gaan. Bovenbouwdocenten staan misschien net te ver van de po-school af*

*om dat goed mee te nemen. [...] Wij krijgen die achterstanden niet weggewerkt in twee jaar in de onderbouw, dus ook in de bovenbouw is het belang van taal nog steeds gigantisch groot.*

#### *Vervolgstappen en kansen voor verbetering*

In de gesprekken met docenten en leraren betrokken bij de werkgroep Taal is dé basis zijn een aantal zaken ter sprake gekomen die gezien worden als mogelijke oplossingen voor ervaren knelpunten, als gewenste vervolgstappen of als kansen voor verbetering van het initiatief Taal is dé basis.

Zoals reeds ter sprake is gekomen, worden er moeilijkheden ervaren met het ertoe bewegen van docenten van andere vakken dan Nederlands om meer aandacht te schenken aan taal in hun lessen. Dit wordt echter tevens als een van de belangrijkste vervolgstappen gezien. Er worden door de betrokkenen bij de werkgroep enkele ideeën geopperd hoe dit zou kunnen worden bewerkstelligd; met name voor de directie lijkt hierin een belangrijke rol weggelegd:

*Ik heb een aantal studiemiddagen gegeven met voorlichting en ik ben een samenwerking aangegaan met een aantal basisscholen, zodat de basisscholen hierheen komen om te vertellen wat ze doen, juist ook voor de doorgaande leerlijn. En omdat basisscholen natuurlijk supergoed bezig zijn op dat stuk en er veel minder weerstand in het team is om daarmee bezig te zijn, daar kunnen wij docenten allemaal iets van leren. Ik hoop dat zij ons een aantal good practices kunnen laten zien, vertellen wat zij doen, hoe klein het maar hoeft te zijn, wat al hulp kan bieden, waarin ik hoop dat ik m'n meeste collega's mee kan krijgen. Je zult altijd zuurpruimen hebben, dan heb ik een directie die heel strak achter me staat en op een gegeven moment zegt: 'We nemen het over en wij gaan vertellen dat dit dingen zijn die ook moeten gebeuren.' Het staat wel hoog op de agenda op de school. Ze noemen het ook echt 'Taal is dé basis', ook hier op school. Het is een speerpunt in het beleid, dat daar meer aandacht voor komt.*

*[Het laten brengen van lesbezoeken in het po door docenten van vo-scholen buiten hen die direct bij het initiatief betrokken zijn] zou nog wel meer moeten gebeuren. Want we hebben dat nu twee keer gedaan; maar dan bereik je een klein groepje. Eigenlijk zou die groep nog veel groter moeten zijn. De laatste keer hebben we afspraken gemaakt hoe we dat kunnen bewerkstelligen, hoe we dat meer aandacht kunnen geven. [...] Ik weet dat voor volgend schooljaar een workshopmiddag op het programma staat waar een grotere afvaardiging van de school naartoe gaat. Dat ze daar voorbeelden kunnen zien of films, dat wordt nu uitgedacht, hoe ze dat gaan aanbieden, maar hoe het in het basisonderwijs er nou aan toe gaat, want veel docenten weten dat in principe niet. Die middag willen ze een aantal voorbeelden laten zien, of film, of misschien kunnen ze wel een les bezoeken, om ze kennis te laten maken met die manier en vervolgens te laten kijken: hoe kun je dat binnen je vakgroep toepassen, hoe kun je die doorgaande lijn, hoe kun je die lijn doortrekken? Dat is iets wat voor komend schooljaar op het programma staat. [...] Ook van [deze school] maar ook van andere middelbare scholen [...] We hebben dan zo'n workshop gegeven, op [een vo-school] is zo'n studiemiddag geweest, om docenten, andere*

*collega's, te vertellen wat onze ervaringen waren. Maar ik denk dat je meer leert als je het zelf ondervindt of zelf ziet. Dus, dat stukje mag sterker, en willen ze dus volgend jaar wat sterker maken, door collega's mee naar de basisschool te nemen, of mee, nou ja, dus films laten zien, materiaal laten zien van hoe je dat op de basisschool aanpakt.*

*Meer betrokkenheid vanuit het vo, daar liggen echt kansen denk ik. En juist andere vakgebieden, want ik denk dat Nederlands, de Nederlandse docenten die hebben 'm wel. Ja, en dan ik denk dan op een gegeven moment ook wel doorpakken ofzo, dat er toch echt een directie gaat zeggen van: 'Dit gaan wij zo doen, punt.' Op een gegeven moment moet er een beslissing gemaakt worden, moet, ik noem maar even wat hoor, moet een aardrijkskundeleraar daar ook begrijpend lezen in gaan geven? Zo, van: moet hij de strategieën weten, hoe geef ik dus, ja toch een beetje opleiden ook naar een soort van taaldocent ofzo. Ik noem maar een voorbeeld. Op een gegeven moment moet er iets, we kunnen wel heel leuk met elkaar daar zitten, we vinden het allemaal belangrijk maar ja, moet er een idee zijn en dat idee moeten we, moet gaan gebeuren.*

Een deel van de uitdaging ligt erin om de docenten ervan bewust te maken dat meer aandacht voor taal in hun lessen hen niet per se extra tijd hoeft te kosten en bovendien rendabel is:

*Daarnaast zijn veel docenten ook wel bang: 'Als ik dat ook nog moet doen, dan gaat het af van de tijd van m'n vak.' Sommige docenten zeggen: 'Dat doe ik niet, want ik ga de tijd besteden aan m'n vak.' En dat is nog altijd wel een lastige: docenten wel te laten kijken: 'Hey, je hoeft niet heel veel dingen... het is niet wat je éxtra doet, maar als je een tekst bijvoorbeeld op een andere manier aanpakt, hoeft het je geen extra tijd te kosten maar levert het je wel meer rendement op.' Dat bewustzijn, om dat te veranderen, is wel een hele grote uitdaging.*

Men is van mening dat de kennis van het initiatief zich als een olievlek nog verder zou moeten verspreiden, in ieder geval naar de overige docenten van de deelnemende vo-scholen, maar op den duur ook naar andere vo-scholen in Nijmegen. Hiermee doelt men echter niet op een uitbreiding van het aantal leden van de bestaande werkgroep Taal is dé basis, omdat de kleinschaligheid vanwege de korte lijntjes juist sterk wordt gewaardeerd; maar eerder op het meer naar buiten treden als groep:

[Vraag: Denk je dat als er meer vo-scholen bij betrokken worden, dat het initiatief dan een extra boost zou krijgen?] *Dat denk ik wel ja. Ik denk dat dat het beste is. Aan de andere kant zijn die kleine initiatieven ook wel weer goed: van die korte lijntjes. Want hoe groter je het maakt, hoe moeilijker de individuele contacten weer zijn. Ik zie dat wel als een groot voordeel: dat je elkaar echt kent.*

*Als je het kleinschalig houdt, dan gebeurt er ook uiteindelijk niet zoveel; ja tussen die twee leerkrachten, die gaan wel in actie, die doen wel iets, maar ja, goed, [...] het moet toch een beetje een olievlek worden uiteindelijk. [...] Want anders, wat hebben de kinderen eraan wat wij doen? [...] Ook andere scholen [erbij betrekken] dus ja, we willen het wel wat groter gaan maken. En niet zozeer dat al die mensen steeds bij de POVO[-werkgroepbijeenkomsten] aanwezig zijn, al die bijeenkomsten, maar wel weten: 'Wat zijn*

*we nu aan het doen?’ En wat wij ervan leren, dat moet toch op een gegeven moment ook naar andere leerkrachten, dat moet toch ook ergens anders komen. Het moet niet in ons groepje blijven, die informatie moet gedeeld worden.*

*Ik weet niet of je heel Nijmegen erbij moet betrekken. Ik denk dat het juist wel sterk is dat het kleinschalig is, dat je elkaar goed kent, en bij elkaar over de vloer kan. De basisschool die aan mij gekoppeld is, als ik daar binnenkom, ik weet m'n weg, iedereen groet me, dat is fijn. Niet dat je aan tafel zit met twintig man en denkt: 'Ik weet niet wie je bent of waar je voor komt.' Nu weet je in ieder geval dat de neuzen dezelfde kant op staan en dat er al iets is opgebouwd. Mensen erbij, altijd; te groot, nee dank je. [...] Ik denk dat het af en toe groter mag worden getrokken naar de deelnemende scholen; dat bijvoorbeeld zo'n werkmiddag, dat dat vaker mag gebeuren. Dus dat niet alleen de kennis in het groepje zit, en dat je hoopt dat het zich verspreidt door één collega die daaraan deelneemt, maar dat je ook vaker moet zeggen: 'We gaan als groep dingen meer uitzetten. We gaan onze kennis en kunde ook gewoon verspreiden en laten zien wat we doen en bereiken en willen en belangrijk vinden, en hopen daarin mensen mee te krijgen.'*

Op het moment nemen alleen vmbo-scholen deel aan het initiatief Taal is dé basis. Hoewel aandacht voor taal voor de doelgroep van vmbo-scholen van extra groot belang is, zouden ook leerlingen op havo/vwo-scholen hierbij baat kunnen hebben:

*Bij ons [in het vmbo] is er een groot gat te dichten, maar ook in havo/vwo hebben leerlingen moeite met taal en lezen. Ik denk dat docenten op het vmbo meer doordrongen zijn van de problematiek met taal en achterstanden dan in het havo/vwo; daar wordt gauw gezegd: 'Je kunt het niveau niet aan.' Dan stroom je af. In vmbo-basis kun je niet meer afstromen, dus dan moet je iets. Snap je wat ik bedoel? [...] 'Je bent gewoon niet slim genoeg...', tussen aanhalingstekens, '...je gaat maar havo doen of gaat naar vmbo-t, dat is makkelijker.' Dan red je het misschien wel omdat je de cognitie hebt, de algemene kennis om je er doorheen te bikkelen, maar je kunt nog steeds niet lezen. [...] Al moet ik zeggen dat natuurlijk de problematieken hier op het vmbo vele malen groter zijn dan op het vwo.*

Tot slot werken de aan de werkgroep Taal is dé basis deelnemende vo-scholen aan het herschrijven van een taalbeleidsplan en aan het verder uitwerken van het taalbeleid. Hierbij ligt ook een rol weggelegd voor de werkgroep:

[Vraag: Zie je ook een rol weggelegd voor de POVO-werkgroep van Taal is dé basis in het totstandkomen van het beleid?] *Ja, want ik weet wel, we hebben een aantal praktijkvoorbeelden gezien van taalbeleidsplannen door basisscholen inderdaad, en als je dat vergelijkt met ons beleid, zit er wel een heel groot [verschil] tussen. Dan heb je het bijvoorbeeld alleen al over: dingen die ze doen staan mooi uitgebreid beschreven. Maar allerlei onderzoeken en verwachtingen die wij kort op papier hebben staan, hebben zij met grafieken en onderbouwing en vanuit de literatuur en theorie. Nou, ik vind dat bij ons nog wel summier. En vanuit POVO hè, er is een [taalexpert] die wil die taalcoördinatorcursus aanbieden, waaronder ook het schrijven van taalbeleid. Dus in die zin is er voor hem wel een hele grote rol weggelegd.*

Om draagvlak te creëren voor het taalbeleid bij docenten van andere vakken dan Nederlands en hun bereidheid te stimuleren om meer aandacht te schenken aan taal in hun lessen, is het van belang dat zij worden betrokken bij de totstandkoming en uitvoering van het taalbeleid:

*Maar de sectie [Nederlands] heeft wel aangegeven: 'We vinden taal ontzettend belangrijk en daar moeten we iets mee, maar we willen als sectie Nederlands niet de kartrekker zijn, omdat je dan juist weer het signaal afgeeft: 'Zie je wel, het is iets van het vak Nederlands.', terwijl het gedragen moet worden door de hele school.' Dus vandaar dat zij er iets terughoudender in zijn, niet omdat ze het belang er niet van inzien of het niet willen doen, maar meer omdat ze willen voorkomen dat wordt gezegd: 'Dat hoort bij Nederlands, bij het vak lezen, dat moeten ze daar maar doen.' Anders zit er een groepje van zes enthousiaste docenten Nederlands aan te trekken, terwijl het door de school gedragen moet worden. Er moet een taalwerkgroep komen, dat wil ik dit jaar nog initiëren, waar docenten in zitten van allerlei verschillende vakken, zodat het als een olievlak gaat verspreiden door de school van hoe dingen aangepakt moeten worden. Dat zij het ook weer uit kunnen zetten in hun sectie. Lastig allemaal hoor, maar wel heel gaaf. Het is leuk om te doen naast het lesgeven, om bezig te zijn met een stuk beleid, te kijken hoe je op die manier verbetering aan kunt brengen in de lessen en in de school.*

## **Cambridge English**

### *Het initiatief*

Een basisschool in Nijmegen wilde graag de aansluiting van hun lessen Engels op het Engels onderwijs in het vo verbeteren. Via het POVO-netwerk waren een bovenbouwleraar van de basisschool en een docent Engels van de vo-school SSgN met elkaar in contact gekomen. De docent Engels zou de basisschool gaan helpen om een aanpak voor de lessen Engels te vinden die aansloot bij de inrichting van het onderwijs op de basisschool en die ook een betere voorbereiding op Engels in het vo zou geven dan de oude aanpak. Hiervoor heeft de docent Engels meerdere bezoeken gebracht aan de basisschool. Ze heeft lessen Engels geobserveerd, heeft geholpen bij de zoektocht van de school naar een geschikte nieuwe methode voor Engels, en heeft ook zelf lessen gegeven om uit te proberen wat het beste werkt. De basisschoolleraar heeft ook een of twee bezoeken aan de vo-school gebracht om te zien hoe men daar werkt met Engels en om te horen hoe het gaat met oud-leerlingen van de basisschool.

Op SSgN is een Cambridgetraject, waar leerlingen die daar in aanmerking voor komen voor kunnen kiezen. Zij krijgen hier een uur per week Cambridge English les bovenop de reguliere lessen Engels en in de bovenbouw krijgen zij examentraining voor het Cambridge English examen. Tijdens bezoeken aan de eerder genoemde basisschool kwam de docent Engels van SSgN op het idee om een workshop Cambridge English aan te bieden aan leerlingen in de bovenbouw van de basisschool, om hen alvast voor te bereiden op de overstap naar het vo en om de leerlingen te informeren over het bestaan van het Cambridgetraject op deze vo-school:

*[De bezoeken aan de basisschool, daar] heb ik van meegenomen dat ik aan die workshops begonnen ben, om ze toch een beetje te laten voelen hoe het hier gaat, hoe het hier is. Al drie jaar doe ik die groep 8-workshops, en daar zitten dus leerlingen van [twee basisscholen], om ze een beetje een idee te geven van: 'Hoe gaat het straks hier?' Dus daar doe ik ook spelerei, dat doe je hier ook met de klassen, maar ook wat serieuzer; dat ik een stukje van een boek pak, zodat ze een beetje een idee krijgen van wat ze kunnen verwachten.*

De basisschool had belangstelling voor het idee van de workshop. Samen met de basisschool had de docent Engels nagedacht over welke invulling van de workshop leuk zou zijn voor de leerlingen, en had ze een concept voor een workshop ontworpen waarmee de leerlingen ook beetje een indruk zouden kunnen krijgen van hoe lessen Engels in het vo eruitzien. Ze had een jaar proefgedraaid met een workshop voor leerlingen van deze basisschool en ook voor die van een andere basisschool. De workshop was aanvankelijk vooral bedoeld voor leerlingen die goed waren in Engels en het ook leuk vonden, omdat het ook als inleiding op het Cambridge-traject van de vo-school was bedoeld. Het eerste jaar dat de workshop proefdraaide, bleek echter dat er onder de leerlingen die zich hadden opgegeven grote niveauverschillen waren. Daarom had de docent Engels besloten om voortaan aan het begin van elke workshop een instaptoets af te nemen om het niveau van de leerlingen te bepalen en de groep op basis van de uitslagen van deze toets in tweeën te splitsen. Met het oog op de aansluiting tussen po en vo wat betreft Engels bleek dit goed uit te pakken:

*[Ik had vooral de wat sterkere leerlingen in Engels op het oog,] omdat het eigenlijk ook een inleiding was op het Cambridgeprogramma. Eigenlijk was het de bedoeling om de getalenteerde leerlingen te hebben die Engels leuk vonden en ook best goed in Engels waren. En het eerste jaar, dat had ik ook doorgegeven aan de leraren op [de basisscholen], maar die vonden dat moeilijk om te bepalen. Dus het eerste jaar had ik een groep en daar was zo'n groot verschil dat je eigenlijk niet op niveau dat kon doen met een aantal leerlingen; die konden nog bijna geen Engels, en dat was eigenlijk niet de bedoeling. Maar ik vond het zo sneu om te zeggen: 'Jullie mogen niet.' Dus toen heb ik gezegd: Het jaar daarop heb ik twee groepen gemaakt. Ik heb ze getest, met de Anglia toets, een standaardtestje. Die maken ze, en op basis daarvan maak ik twee groepen; dus dan pak ik de hele goeie eruit, die zet ik in één groep [...]. En dan zet ik een wat, gewoon leerlingen die het gewoon leuk vinden om te doen en toch wel gemotiveerd zijn maar niet hier het Cambridgeprogramma zouden gaan doen. Dus dat onderscheid heb ik wel gemaakt. Maar voor de aansluiting is het natuurlijk wel prima, hoef je niet alleen topleerlingen te hebben. Want die hebben ook weer het idee: 'Oké, dit wordt dus wel van mij verwacht.' Dus wat dat betreft pakte dat eigenlijk wel goed uit.*

De leerlingen komen voor de workshop Cambridge English in totaal vier keer op bezoek op het SSgN voor een les; in de lessen komen alle vaardigheden (spreken, schrijven, luisteren en lezen) aan bod, maar de nadruk ligt er op het produceren van taal: schrijven en, met name, spreken. Hiervoor is gekozen omdat dit hetgeen is waar leerlingen doorgaans het meeste moeite mee hebben en omdat het Cambridge-traject op de vo-school hier ook sterk op gericht is. In de workshop wordt Engels als



voertaal gebruikt; de docent gebruikt slechts in een enkel geval Nederlands. De docent Engels over de inhoud van de workshops en de voorbereiding op Engels in het vo:

*Wat we nou vandaag gedaan hebben [in een Cambridge English workshop], was ook nog een beetje spelerei. Maar in die groep 8-workshops laat ik ze ook opdrachtjes maken, moeten ze goed schrijven. Daar zit de overgang heel erg, dat ze heel veel spreekdingetjes doen, of spelletjes, of kruiswoordpuzzeltjes, ook die methode hoor; en dan komen ze hier, en dan wordt alles schriftelijk getoetst. En dat is de grote overgang. En hier moeten ze ook dingen van buiten gaan leren, stampen. [...] Dat [van buiten leren en stampen] hebben we wel wat er in gedaan hoor, niet thuis maar in de lessen [van de workshop] zelf. Als ze klaar waren met oefeningen moesten ze ook woordjes leren, dat heb ik wel erin gedaan; dat is ook een vaardigheid, en daar lopen veel basisschoolkinderen als ze hier komen ook tegenaan. [...] Precies schrijven, en ze moeten dingen gaan stampen, en dat vinden ze heel moeilijk. Terwijl ze altijd taal op een speelse manier hebben gebruikt. Dat is ook belangrijk en dat doen we hier ook, maar er wordt ook getoetst. En dat zijn ze niet gewend, het schriftelijke werk. [...] Ze komen hier binnen [voor de workshop], ze voelen het, ze krijgen toch een bepaald niveau Engels, ze moeten ineens dingen opschrijven, er wordt toch iets meer verwacht qua productie. Ik denk dat dat het wel is, een beetje wennen, een beetje voelen hoe het gaat. In [workshops voor] groep 7 is dat nog niet zo, maar met name in [workshops voor] groep 8. Met een boek werken, dan echt grammaticadingetjes die bouw ik daar wel in, dat ze een keer de present simple echt moeten doen. Dat weten ze vaak wel, maar als ze het precies moeten doen, moeten opschrijven, dan lukt dat ineens niet meer. En dat moet straks wel. Dus dan zeg ik: 'Nou jongens, straks is dat de toets.' 'Oh, oh, oh.' Haha, dus op die manier.*

#### *Opbrengsten van het initiatief*

De uitwisseling tussen de docent Engels en de basisschoolleraar voorafgaand aan de start van het initiatief Cambridge English heeft bij hen tot inzichten geleid die zijn ingezet om de overgang van po naar vo voor het vak Engels te versoepelen. De docent Engels heeft de basisschool geholpen met het vinden van een methode en aanpak voor Engels die bij de school past en die de leerlingen beter voorbereidt op het Engels in het vo. De docent Engels viel het bij haar bezoeken aan de basisschool vooral op dat de leerlingen weinig hoefden te schrijven in het Engels, terwijl dit iets is waar veel leerlingen in het vo moeite mee hebben. Door haar bevindingen te delen stelde zij de basisschool in staat om het Engels onderwijs beter af te stemmen op de verwachtingen van het vo:

*[De basisschoolleraar over de samenwerking:] Ik vind de prettige samenwerking, gewoon het uitwisselen, het elkaar bevragen over: 'Hoe doe je dat in het onderwijs?' Ik kon bij haar alles vragen over Engels [...]. Zij doet dat ook al jaren, dus haar Engels was prima. Dus ik had veel steun daaraan bij haar. Dus die betrokkenheid is prettig. Ik vond het ook heel prettig dat ze heeft meegekeken naar onze methode toen we die keuze moesten maken. Daar merk je gewoon, dat mensen die dagelijks met Engels bezig zijn een grote steun voor je kunnen zijn. Dat is wel heel prettig. [...] [Vraag: En wat zijn dingen die jullie hier hebben*

aangepast naar aanleiding van die uitwisseling?] *Ik denk dat wij op zoek zijn gegaan naar: 'Hoe kunnen wij zorgen dat de kinderen meer schriftelijk werk te maken hebben?' Omdat dat blijkbaar gevraagd wordt in het vo. Dus daar zijn wij zeker mee aan de slag gegaan. Dus door de aanschaf van een methode, door meer schriftelijk te werken, en daarmee kinderen hopelijk ook meer voor te bereiden. Hoewel ik nog steeds denk dat, zeker voor basisschoolleerlingen, het durven praten een vereiste is; dus dat daar echt de grootste aandacht naartoe moet gaan. En inderdaad het schriftelijke deel, de werkwoordvervoegingen, dat dat een onderdeel is dat misschien op latere leeftijd, in het vo, gedaan kan worden.*

Het belangrijkste doel van de workshops Cambridge English is om leerlingen kennis te laten maken met het vo en om hun een indruk te geven van wat zij kunnen verwachten van lessen Engels in het vo. De docent Engels gaf aan niet te weten in hoeverre de workshops ook daadwerkelijk bijdragen aan een betere aansluiting tussen po en vo, maar heeft wel de ervaring dat de leerlingen er veel plezier in hebben en denkt dat het voor de leerlingen vooral van waarde is dat zij al eens een vo-school van binnen hebben mogen zien:

[Vraag: En wat denk je dat de leerlingen het meeste mee hebben genomen van de workshop?] *Ik denk met name dat ze hier op school hebben mogen zijn, het hebben mogen zien. Over het algemeen, want ik evalueer het altijd even met de kinderen, vinden ze het wel leuk, hebben ze er plezier in. In hoeverre het hen echt helpt bij hun aansluiting, dat weet ik niet. [...] Maar over het algemeen zijn ze fanatiek, komen ze met plezier, en vragen ze altijd: 'Kunnen we niet nog meer workshops? Doen we niet nog een paar keer?' Ze vinden het leuk. Het is toch bijzonder, hier op school komen, en dan echt Engels krijgen, dat is ook wel wat.*

Ook de basisschoolleraar heeft veel positieve reacties gezien van leerlingen op de workshops en denkt dat het de taalvaardigheid van de leerlingen ook heeft versterkt:

*Nu in groep 7 is dat ook weer gedaan, die hebben vooraf een soort indeling gekregen waarop ze, het was een grote groep met meerdere scholen, kon indelen op niveau. En die gingen vervolgens dus de Cambridgelessen volgen. Daar ben ik één keer bij geweest, ontzettend leuk om te zien; die kinderen voelen zich hier op onze school erg groot, maar als ze daar komen: schrik. Maar ze deden het fantastisch, ontzettend leuk om die betrokkenheid te zien, en ze inderdaad in een nieuw gebouw, een nieuwe school, dat Engels aan te bieden. Dan zie je dat ze daarvan smulden. Je kreeg verhalen terug van: 'We hebben dit gedaan. We hebben dit geleerd. Wauw.' Ze kwamen heel enthousiast terug. Ook in gesprekken met [de docent Engels] zelf daarover, zei ze: 'Ja, fantastisch, de kinderen dit te kunnen aanbieden, want je ziet inderdaad wat voor reacties en hoe groot de betrokkenheid is.' Het zijn kinderen die er zelf voor gekozen hebben: 'Ik vind dit leuk, ik wil dit doen.' Die betrokkenheid is groot. Het is anders dan wanneer je zegt: 'Je moet daar naartoe, je moet dit volgen.' Deze kinderen wilden allemaal heel graag en die zijn supergemotiveerd. [...] Ik denk qua Engelse taalvaardigheid dat het op verschillende*

*manieren het versterkt heeft, een stukje theorie, maar ook een stukje, gewoon verdieping van het Engels is geweest.*

Of de workshops de leerlingen zouden helpen bij de overstap naar het vo, vindt ook de basisschoolleraar moeilijk in te schatten. De leerlingen die deelnemen aan de workshops zijn doorgaans de leerlingen die al een behoorlijk niveau Engels hebben en die mentaal al wat verder zijn in het maken van de stap naar het vo; de leerlingen die moeite hebben met Engels en die erg opzien tegen de stap naar het vo, zullen waarschijnlijk niet bereikt worden door deze workshops:

*Maar het waren vaak ook kinderen die zelf al heel betrokken waren, die heel erg nieuwsgierig waren naar dat Engels, dus ook wel heel graag dat wilden leren, en ook al een behoorlijk niveau hadden. Dus daarin denk ik van: 'Ja, fantastisch, mooi, deze leuke goeie kinderen erbij te betrekken. Maar kinderen die van zichzelf denken: "Ik vind Engels moeilijk." Die helpen we natuurlijk niet mee. Die helpen we niet een stap verder te maken.' Dus dit groepje gemotiveerde kinderen was betrokken en heeft het heel erg goed naar z'n zin gehad. Heel veel waardering voor de lessen.*

[Vraag: In hoeverre denk je dat de deelname aan de workshops voor de leerlingen de overgang naar het vo heeft versoepeld?] *Ehm, dat vind ik moeilijk in te schatten. Dat heeft te maken met het feit dat deze kinderen bewust zelf kiezen: 'Ik vind het leuk om aan deze workshop mee te doen.' Dat zegt eigenlijk dat ze al wat verder zijn in hun stap van: 'Ik ga al naar het vo.' De kinderen in mijn groep waar ik mij zorgen over maak, van: oeh, die gaan die overgang heel groot vinden, die vinden het spannend, zien er tegenop, denken: een nieuwe klas, een groot gebouw, alle beren die zij zien voor zichzelf; die gaan niet deelnemen aan dit soort cursussen.*

De workshops kunnen bij sommige leerlingen helpen om wat meer zelfvertrouwen te krijgen in hun Engelse taalvaardigheid en in het praten in het Engels, maar de meeste leerlingen die aan de workshop hebben deelgenomen zullen dit zelfvertrouwen waarschijnlijk al wel hebben gehad:

[De basisschoolleraar:] *Ik denk dat het ze kan helpen om dat vertrouwen te krijgen. Ik denk dat juist op het vo [de docent Engels] heel erg heeft benoemd, heeft verteld: 'Dit is wat wij in het vo doen, en jullie kunnen dit al, jullie zijn betrokken en het gaat goed in de les.' Dat geeft wel een vertrouwen voor kinderen om te zeggen: 'Wauw, dus ik voel me zeker hier in.' Welke school ze dan ook kiezen. [...] Maar dat helpt wel in het vertrouwen. Met daarbij natuurlijk wel weer de opmerking: de kinderen die daar al naartoe gingen, wisten van zichzelf: 'Ik ben oké met Engels, ik durf dit, ik kan dit ook, ik durf Engels te praten.'*

[De docent Engels:] *Hoe meer je het doet, hoe beter dat natuurlijk gaat. Maar deze kinderen die hier zaten [in de groep met leerlingen die hoog hadden gescoord op de instaptoets] hebben best al wel zelfvertrouwen hoor. Misschien voor die andere groep [met leerlingen die lager hadden gescoord op de instaptoets] geldt het meer dan voor deze groep.*

Hoewel het niet het belangrijkste uitgangspunt van het initiatief is, hoopt men met de workshops Cambridge English ook om leerlingen enthousiast te maken om voor de vo-school te kiezen waar de

workshops worden gegeven. De basisschoolleraar gaf aan het prima te vinden dat verschillende initiatieven een reclame-element bevatten, omdat dit de leerlingen kan helpen bij het maken van een keuze voor een vo-school:

*En wat dan interessant is natuurlijk, het tweede doel van zo'n cursus is kennismaken met [de vo-school]. Of ze ook voor die school kiezen als vervolgstudie, dat geloof ik niet. Een aantal heeft zoiets van: 'Leuk, het was heel fijn, maar ik ga iets anders doen.' En een aantal zegt juist: 'Ik heb het nu gevolgd, ik wil graag naar deze school. Ik ken hem nu al, heb al een keer door de gang gelopen, weet hoe het gebouw in elkaar zit.' [Vraag: Dus er zat ook wel een beetje een element van reclame in?] Absoluut, tuurlijk, prima. Ik vind het fijn als andere vo-scholen dat ook doen. Zo is er een uitwisseling met vmbo-scholen om een dag mee te lopen met groep 8, er zijn uitwisselingen met Creatieve wiskunde die scholen doen. Laatst heb ik oud-leerlingen uit mijn klas, die komen dan vertellen over hun school waar ze naartoe gegaan zijn, ook met als doel van: 'Hey, zo gaat het, het is een leuke school.' Puur reclame, ook wel ontzettend fijn voor leerlingen in groep 8 om oud-leerlingen te zien: 'Oh, die is naar die school gegaan en die vindt het erg leuk.' Die verhalen helpen erg om een beeld te maken van: is het wel of geen leuke school?*

Wat betreft het geven van de workshops zelf heeft de docent Engels ook inzichten opgedaan over wat wel en niet aanslaat bij de leerlingen:

*Als je het heel gestuurd aangeeft, heb ik ook gedaan, dan vinden ze het te makkelijk. En als ik het heel erg vrij laat, vinden ze het te moeilijk. Dus het is echt een balans zoeken. [...] Spelletjes, als je het in spelvorm doet, dat vinden ze leuk, een beetje competitie, dat vinden ze leuk, dat merk ik wel. [...] En in een klein groepje, dat ze samen dingen kunnen doen, van elkaar kunnen leren, elkaar kunnen helpen. Dat heb ik trouwens wel van de basisschool ook wel een beetje meer meegekregen; al doe ik het in de bovenbouw ook altijd, laat ik ze ook vaak in groepjes dingen doen, dat werkt ook wel. Maar in de bovenbouw houden ze niet van spelletjes, vinden ze dat kinderachtig, maar hier vinden ze dat leuk.*

#### *Ervaringen van leerlingen met het initiatief*

De vo-leerlingen die een workshop Cambridge English hebben gevolgd is gevraagd hoe zij de overstap van po naar vo vonden qua Engels. De meesten gaven aan dat er op hun basisschool vrij weinig aandacht was voor Engels en dat zij vooral de aandacht voor grammatica in het vo een grote verandering vonden. Zij stelden het op prijs dat zij in het vo meer uitdaging kregen bij Engels.

Van de geïnterviewde po- en vo-leerlingen die een workshop Cambridge English hebben gevolgd gaven de meesten aan dat zij, als leerlingen die vergeleken met de rest van hun klas goed waren in Engels, door hun basisschoolleraar waren benaderd met de vraag of zij het leuk zouden vinden om deel te nemen aan de workshop. Er waren veel leerlingen die de extra uitdaging waarden die zij in de workshop kregen vergeleken met de lessen Engels op de basisschool. Zij vonden het fijn om te kunnen oefenen met leerlingen die qua Engels hetzelfde niveau hadden als dat van henzelf en waardeerden

het dat er veel Engels werd gesproken in de workshop. De meeste vo-leerlingen gaven aan dat de workshop wel een aardig beeld gaf van wat zij konden verwachten van de lessen Engels in het vo. Ook waren er enkele leerlingen die zeiden dat zij dankzij de workshop meer vertrouwen hadden gekregen in het praten in het Engels en hadden geleerd om niet bang te zijn om fouten te maken. De leerlingen toonden ook sterke waardering voor het feit dat zij met de workshop alvast een beeld konden krijgen van hoe een vo-school er van binnen uitziet onder schooltijd: de gangen, de lokalen, het geluid van de schoolbel, de kluisjes, de grote vo-leerlingen, de docenten en de manier van lesgeven. Volgens een aantal leerlingen had dit hen ook geholpen bij de voorbereiding op de overstap.

De leerlingen was gevraagd of zij nog tips hadden voor leraren groep 8 en docenten Engels voor het versoepelen van de overstap. Voor leraren groep 8 werden onder meer als tips genoemd dat zij eens op een vo-school zouden moeten gaan kijken om te zien hoe daar les in Engels wordt gegeven en om de leerlingen hier wat meer op voor te bereiden, bijvoorbeeld door Engels-toetsen op te geven en door de leerlingen woordenlijsten te laten leren. Daarnaast werd genoemd dat er vaker les in Engels zou moeten worden gegeven en dat de leerlingen meer gelegenheden zouden moeten krijgen om te praten in het Engels. Voor docenten Engels werden als tips genoemd om het de eerste weken rustig aan te doen en pas later SO's en proefwerken op te geven, om vaker Engels te praten in de les en om meer samenwerkingsopdrachten te geven.

### *Knelpunten*

Zoals reeds genoemd liep de docent Engels er bij de eerste workshop tegenaan dat de niveaus van de leerlingen sterk uiteenliepen; dit had zij opgelost door de workshops in het vervolg te starten met een instaptoets en de leerlingen vervolgens in twee verschillende groepen apart van elkaar les te geven. Daarnaast vond zij het ook moeilijk om te bepalen welke opdrachten het beste aansluiten bij het niveau van de leerlingen:

*Dat je heel goed moet kijken: 'Wat kunnen ze aan en wat is te makkelijk?' Het niveau vind ik verschrikkelijk moeilijk te bepalen. Het is al gauw dat ze het te simpel vinden. Dan heb ik dingen die ik hier van de tweede klas pak, want het zijn goede leerlingen hè; en dan vinden ze het te makkelijk. [...] Maar dat vind ik het moeilijkst, om te zorgen dat ik ze uitdaag, maar dat ik het ook niet te moeilijk maak, die balans. Maar dat is sowieso zoeken, zelfs in 4 havo nog. Maar in 4 havo heb ik een vastgesteld niveau, dat moet het gewoon zijn; dat is heel anders, hier moet ik het toch een beetje zelf uitvogelen.*

De basisschoolleraar liet weten niet echt knelpunten te hebben ervaren bij het samen met de docent Engels organiseren van de workshops Cambridge English, maar gaf wel aan dat goede communicatie belangrijk was om de planning met elkaar af te stemmen en dat het bij leerlingen van groep 7 wat meer organisatie vergt om hen aan de workshop deel te laten nemen:

*Knelpunten... nee, eigenlijk niet. Ik denk dat de communicatie of, er moet eerst goed contact zijn. Je moet van elkaar weten hoe je werkt en hoe je lesgeeft. Bijvoorbeeld bij [de docent Engels], die had dan een programma: 'Dan en dan wil ik starten, dan heb ik de toestemming van ouders nodig, dan moet de eerste kennismaking zijn.' En dat soort*

*schema's van wanneer wat gebeurt, had zij in haar agenda een planning vastgezet en dat kwam niet helemaal uit in onze planning omdat er vakanties en vieringen tussendoor kwamen. Dat betekent dat je even moet afstemmen en contact hebben met elkaar: 'Wat is haalbaar? Wat is mogelijk?' En als dat eenmaal goed loopt, dan gaat dat prima. Je hebt altijd toestemming nodig van ouders, zeker als kinderen onder schooltijd naar het vo gaan. Bij kinderen in groep 8 merk je dat dat veel makkelijker is, dat ouders zeggen: 'Prima, die is groot genoeg.' Maar nu we de laatste keer de proef hebben met groep 7-kinderen, maakt het wel meteen een jongere leeftijd, en die kinderen zijn soms te jong om zelfstandig daar naartoe te gaan. Dan moet je als ouder dingen gaan regelen, organiseren, samen wegbrengen. Dat maakt wel wat meer organisatie. Niet onmogelijk, maar wel meer organisatie.*

### *Vervolgstappen en kansen voor verbetering*

De workshops Cambridge English zijn een succes gebleken en men staat momenteel op het punt om de workshops ook open te stellen voor andere basisscholen en om andere vo-scholen in Nijmegen te benaderen met de vraag of zij interesse hebben om materialen van de workshop over te nemen zodat zij hun eigen workshops kunnen organiseren, waardoor meer leerlingen er profijt van kunnen hebben en zodat men gezamenlijk de workshops nog verder kan uitbouwen:

*En nu zijn we het een beetje aan het uitrollen, dus nu mogen andere scholen ook intekenen als ze dat willen. In principe zijn er drie scholen die meedoen voor het groep 8-programma, twee scholen voor het groep 7-programma. En nu gaan we het uitrollen Nijmegen-breed. En dat gaan wij niet doen, maar we gaan het programma gewoon geven, dan kunnen andere vo-scholen zeggen: 'Oké, dit gaan wij ook doen, is ook aardig.' Als ze dat willen. [...] Dan roepen we ze bij elkaar, de docenten Engels die erin geïnteresseerd zijn, en dan leg ik ze het programma uit en zeg ik: 'Hier is mijn map, dit mogen jullie gebruiken.' Je moet natuurlijk wel een bepaalde waarborg hebben, je moet wel een bepaald niveau hebben, dat we een beetje allemaal op één lijn zitten, als we het 't zelfde willen noemen. En dan kun je dat veel breder in Nijmegen bijvoorbeeld uitrollen, als andere vo-scholen dit ook zouden aanbieden. Want wij kunnen niet alle basisscholen bedienen, en dat mag ook niet volgens mij, met concurrentie. Dus op die manier. Met een rekenprogramma [Creatieve wiskunde] wordt dat ook gedaan, dat is eigenlijk het zelfde idee. [...] Het leukste zou ik vinden als we die map kunnen vergroten, dat we er nog meer dingen in kunnen zetten. [...] Het moet verfijnd worden, en als je dat met meer docenten kunt doen, dan is dat hartstikke leuk. Dat hoop ik eigenlijk, dat we dat uit kunnen bouwen. Je moet als docent ook kijken wat bij je past, wat je leuk vindt. Maar wat wel belangrijk is: het moet wel een beetje niveau hebben, niet zomaar wat doen, er moet wel een beetje een lijn in zitten.*

### *Algemene succesfactoren voor initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo*

In de interviews met de betrokkenen bij de POVO-initiatieven zijn een aantal factoren ter sprake gekomen die in algemene zin bevorderlijk zijn voor het slagen van een initiatief ter versoepeling van de overgang po-vo en/of voor een betere afstemming tussen po en vo.

Een factor die een cruciale rol speelt in succes van initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo is betrokkenheid van de directie van de school. De directie kan de nodige prioriteiten stellen en draagvlak creëren binnen de school:

*[De directie heeft] een grote rol. Als je geen steun van de directie hebt, ze staan er niet achter, dan ben je nergens eigenlijk. Je moet wel een directie mee hebben, want die kunnen op een andere manier natuurlijk ook duidelijk maken wat belangrijk is. [...] En nu is het ook wel dat als de directie zegt: 'Wij hebben dit pad gekozen, dit is een stuk beleid, wij vinden dit belangrijk en gaan het uitzetten.' Dat is toch een beetje druk van bovenaf ofzo, zo kun je het noemen, maar dan heb je wel vaak meer effect.*

Daarnaast kan de directie ook zorgen voor de benodigde facilitering in tijd. Volgens de betrokkenen bij de initiatieven is er zeker de wil om samen te werken om de overgang po-vo te versoepelen, maar veel mensen, met name in het po, komen tijd tekort. Omdat het niet altijd wordt gefaciliteerd, voeren zij hun activiteiten voor de initiatieven vaak in hun eigen tijd uit. Een vo-docent over het belang van facilitering:

*[Vraag: Wat is volgens jou belangrijk voor het slagen van een dergelijk initiatief?] Dat docenten gefaciliteerd worden, ook op middelbare scholen, om dit te kunnen doen. Je gaat het niet in je eigen tijd doen. Daar moet wel ruimte voor zijn. Binnen zo'n school moet iemand zijn die het leuk vindt om te doen, er enthousiast voor is, en daarnaast moet het gefaciliteerd worden. Je moet toch voorbereiden; ik ben in totaal toch acht uur, acht keer een donderdagmiddag ermee bezig. Als het gefaciliteerd wordt, ben ik er zeker van overtuigd dat meer scholen het gaan doen. Maar daar moet wel de wil voor zijn.*

Aan de ene kant ligt er een taak bij directies om, wanneer zij dit op waarde schatten, voor facilitering te zorgen om teamleden in staat te stellen om zich in te zetten voor initiatieven voor een betere aansluiting tussen po en vo; aan de andere kant ligt er ook een verantwoordelijkheid bij de leraren zelf om het bij hun directie aan te kaarten wanneer zij tijd en ruimte nodig hebben:

*Als de directies dit niet omarmen, dat één vanuit het team in zo'n groep gaat zitten en daarmee dus expertise meebrengt weer in het team terug, als dat als een losstaand iets wordt gezien, dan zeggen directies: 'Dat is leuk, op persoonlijke titel kun je dat doen.' Of ze zeggen: 'Daar krijg je een keer een dag voor.' Dat gebeurt. Ik denk dat leerkrachten ook wat sterker kunnen zijn in onderhandelingen, dat kennen wij niet zo goed. [...] Maar po telt geen uren, alles hoort erbij bij wijze van spreken, dus je moet goed kunnen begrenzen en goed kunnen neerzetten bij je directie. [...] En het ligt ook bij de leerkracht om te zeggen van: 'Ik vind het hartstikke mooi, daar kunnen we iets mee, en ik wil het inbrengen in mijn bouw, want daar leren mijn collega's ook van, en ik krijg het niet spits met m'n taak.' Ga naar de directie en zeg van: 'Joh, kijk eens met me mee, hoe kunnen we dit op gaan*

*lossen?’ En niet allemaal maar gaan doen, toch in die avonduren extra of weet ik veel. Dat blijf ik zeggen: wij zorgen erg slecht voor onszelf, op dat stukje, vind ik wel.*

Wat sterk door de betrokkenen wordt gewaardeerd en als een succesfactor wordt gezien zijn kleinschaligheid en korte lijntjes. Ook helpt het als een vo-school en basisscholen die al veel contact met elkaar hebben, bijvoorbeeld doordat deze basisscholen veel leerlingen aanleveren bij de betreffende vo-school, samen een initiatief oprichten:

*Ik zou in eerste instantie klein beginnen, met één of twee basisscholen en daar ook persoonlijk naartoe te gaan, om de lijntjes kort te hebben, of misschien lijntjes die er al zijn. Heel klein beginnen met één of twee basisscholen, daarvoor wat ontwikkelen; en als dat eenmaal staat, uitbreiden naar meerdere basisscholen of een frequenter iets.*

Om een initiatief meer leerlingen in Nijmegen te laten bereiken, maar ook de kleinschaligheid en de korte lijntjes te behouden, hoeft de bestaande werkgroep niet verder te worden uitgebreid, maar kunnen er ook parallelle werkgroepen worden opgericht waarin andere po- en vo-scholen met elkaar samenwerken:

*Ik zie niet dat de groepen groter moeten worden. Ik houd wel van kleinschaligheid want dat werkt, dan heb je de directe lijntjes. Die groep die bij elkaar komt, dat is een man of tien [...], dan kun je nog goed met elkaar in gesprek. Dat moeten geen vijftwintig worden. Maar soortgelijk kun je het in andere settings ook doen. [...] Het mag best op meer plekken gebeuren.*

Eén van de belangrijkste succesfactoren is het hebben van een goed contact tussen de po- en vo-scholen, van samenkomen en van bij elkaar op bezoek gaan:

*Goede communicatie, goed in gesprek blijven met elkaar. Dus: ‘Wat zijn de verwachtingen? Wat is reëel? Wat heb je aan elkaar?’ En het staat en valt denk ik bij hoe dat contact gaat. Als het niet klikt of niet goed samen gaat, of als je merkt: ‘Er loopt iets niet.’; dan moet je dat samen kunnen oplossen, of kunnen zeggen: ‘Dit werkt niet, we gaan contact zoeken met een andere school.’ Maar ik denk dat daar wel het belangrijkste zit: goed contact. [...] Kom eerst een dag meelopen. Kom kijken: ‘Wat is een basisschool?’ Want sommige collega’s in het vo hebben daar beelden bij, en klopt dat? Kijk, ze kunnen een fantastisch lespakket of ideeën hebben: ‘Dat ga ik aanbieden in het vo.’ Maar wat is reëel? Dus wat doen wij op een basisschool? Wat voor niveau kun je verwachten? En wat voor een soort kinderen kun je verwachten? Ik denk dat dat heel goed is om te komen kijken.*

*Het veelvuldig bij elkaar op bezoek gaan. Dus echt wel bij elkaar gewoon de school binnenlopen. Ik heb de laatste tijd basisschoolbezoeken afgelegd voor de warme overdracht, van leerlingen van groep 8 naar de eerste klas, om zoveel mogelijk informatie alvast binnen te krijgen. Dan zeg ik altijd: ‘Goh, kom een keertje langs, kom een keer bij mij in de klas kijken, kijken hoe het gaat, of hoe wij lesgeven.’ Zodat je ook die school binnenkomt. Die leraren moeten adviseren, ze adviseren vaak best oké, maar: ‘Wat voor kwaliteit heeft een school? Hoe worden dingen aangeboden of behandeld? Past het bij*



*een leerling?’ Ja, dat weet je niet zomaar als je niet een school binnen bent geweest, als je niet weet hoe een vo-school werkt, en andersom ook: als jij niet weet waar leerlingen vandaan komen of hoe ze iets aangeboden hebben gekregen, dan tast je eigenlijk in het duister als je geen beginsituatie hebt. Dat is wel super waardevol. Naast dat ik het gewoon heel prettig vind om eens in de zoveel tijd met elkaar in overleg te gaan: ‘Hoe zou jij dit aanpakken?’ Dat is niet alleen van po naar vo, maar ook gewoon vo onderling.*

## *Belangrijkste punten uit hoofdstuk 6: Doorgaande leerlijnen en initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo*

### **6.1 Uitwisseling en betrokkenheid bij het POVO-netwerk**

- Veruit de meeste po- en vo-betrokkenen zijn (zeer) positief over de contacten en de uitwisseling die er bestaan tussen po- en vo-scholen en (voor zover zij ermee bekend zijn) met het POVO-netwerk in Nijmegen. Wel zijn er mensen die graag aan activiteiten van het POVO-netwerk zouden deelnemen, maar voor wie het een drempel is dat zij er geen taakuren voor krijgen. Vo-betrokkenen vinden het van grote waarde als leraren uit het basisonderwijs op bezoek komen op een vo-school. Hun ervaring is dat leraren hier ook toe bereid zijn, maar dat zij hier vaak geen tijd voor hebben.
- Er zijn verschillen tussen de basisscholen in de mate waarin zij betrokken zijn bij en op de hoogte zijn van (initiatieven/werkgroepen van) het POVO-netwerk in Nijmegen, zelfs wanneer de bereidheid tot betrokkenheid er wel is. In het vo zijn vooral de mentoren niet bekend met de POVO-stuurgroep en met de initiatieven rond doorgaande leerlijnen en zijn hier niet of nauwelijks bij betrokken.

### **6.2 Ervaringen met de doorgaande leerlijn van po naar vo**

- Er zijn een aantal knelpunten naar voren gekomen als het gaat om de overstap van po naar vo qua doorgaande leerlijnen:
  - Volgens vo-betrokkenen zijn er verschillen tussen basisscholen in de mate waarin zij leerlingen in de bovenbouw huiswerk meegeven en hebben laten oefenen met andere vaardigheden die van belang zijn in het vo, zoals het gebruik van een agenda en het maken van een planning. Er zijn veel leerlingen die cognitief op het juiste niveau zijn geplaatst in het vo, maar voor wie een gebrek aan deze vaardigheden een struikelblok vormt bij de overstap naar het vo.
  - Docenten Engels in het vo ervaren dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen in wat zij op hun basisschool al aan Engels hebben geleerd en zien dit als een groot probleem rond de overgang po-vo.
  - Docenten Nederlands lopen ook aan tegen verschillen tussen leerlingen in wat zij op de basisschool aan onder andere grammatica en spelling hebben geleerd, en tegen verschillen tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs als het gaat om de manier waarop grammatica- en spellingsregels worden aangeleerd.

### **6.3 Drie concrete initiatieven om de overgang po-vo te versoepelen**

- Het initiatief Creatieve wiskunde
  - *Het initiatief:* Dit initiatief is qua aantal deelnemende leerlingen het meest succesvolle initiatief van Doorgaande Leerlijnen. Basisschoolleerlingen die sterk zijn in rekenen/wiskunde volgen een workshop van vijf lessen op een vo-school. Er is elk jaar

een workshop in het najaar en een in het voorjaar; steeds krijgen twee groepen leerlingen om en om een week een les. Het voornaamste doel van de workshop is plezier en een extra uitdaging voor de leerlingen. Daarnaast is werving van nieuwe leerlingen een belangrijk doel. Verbetering van de aansluiting tussen po en vo wordt ook gezien als doel, maar dit staat niet centraal.

- *Opbrengsten:* Men probeert te voorkomen dat de inhoud van de workshop overlap heeft met de reguliere wiskundelessen in het vo, maar de leerlingen maken er wel kennis met het abstracte karakter van wiskunde, waardoor zij een idee kunnen krijgen van wat wiskunde in het vo inhoudt. Het voornaamste voordeel voor de leerlingen is dat zij alvast een keer een vo-school van binnen hebben kunnen zien tijdens schooltijd. Voor de deelnemende vo-scholen kan het initiatief de drempel verlagen voor contact met basisscholen en kan het een vruchtbare bodem vormen voor het ontstaan van nieuwe initiatieven voor een betere aansluiting tussen po en vo; het contact tussen po en vo binnen het initiatief zelf blijft echter beperkt tot praktische zaken.
  - *Ervaringen van leerlingen:* Leerlingen gaven aan de workshop een leuke ervaring te hebben gevonden, dat het een beter beeld gaf van het verschil tussen wiskunde en rekenen, dat zij de sfeer op en de weg naar de vo-school hebben leren kennen, en dat zij hadden kunnen oefenen met het maken van huiswerk.
  - *Knelpunten:* Er zijn maar weinig knelpunten: voor niet alle leerlingen die zich aanmelden is er plaats en af een toe is er een leerling bij wie de motivatie ontbreekt.
  - *Eventuele kansen voor verbetering:* De workshops Creatieve wiskunde zijn reeds een groot succes, maar er werden ook enkele suggesties gedaan voor kleine aanpassingen aan de inhoud van de workshops en de planning ervan.
- Het initiatief Taal is dé basis
    - *Het initiatief:* In dit initiatief werken enkele vmbo-scholen samen met basisscholen aan een doorgaande leerlijn voor taal. Vo-docenten Nederlands en po-leraren gingen een aantal maal bij elkaar op lesbezoek en hielden een paar keer per jaar een werkgroepbijeenkomst om het met elkaar te hebben over wat zij hebben geleerd van de lesbezoeken en over manieren om het taalonderwijs en de aandacht voor taal, niet alleen in het vak Nederlands maar ook in andere vakken, in het vo te verbeteren. Daarnaast zijn er ook workshops gehouden op studiemiddagen om hun bevindingen te delen met een breder publiek en werken de vo-scholen (deels met inspiratie en input uit de werkgroep) aan het verbeteren van hun taalbeleid. Het contrast tussen de aandacht voor taal in het po en in het vo is groot en veel leerlingen, met name in het vmbo, lopen tegen problemen aan op het gebied van taal. Veel docenten van andere vakken dan Nederlands zijn zich hier niet van bewust.
    - *Opbrengsten:* Volgens betrokken docenten draagt dit initiatief bij aan meer wederzijds begrip tussen po en vo en aan het inzicht hoe belangrijk het is om als het gehele vo-docententeam aandacht te besteden aan taal. Vo-docenten hebben uit lesbezoeken in het po inspiratie opgedaan voor aanpassingen en toevoegingen in hun eigen lespraktijk.

- *Ervaringen van leerlingen:* Geïnterviewde vo-leerlingen lieten merken weinig problemen te hebben ervaren bij de overstap van po naar vo wat betreft taal (het blijft de vraag of dit te danken is aan de extra aandacht voor taal van de bij Taal is dé basis betrokken vo-scholen). Een leerling gaf aan dat het vak Lezen op de vo-school geholpen had bij het beter begrijpen van toetsvragen.
  - *Knelpunten:* Facilitering in tijd vormt een probleem, met name in het po. Ook is het soms moeilijk om afspraken te maken en gemaakte afspraken worden soms niet nagekomen wegens andere prioriteiten. In het vo loopt men ertegenaan dat het moeilijk is om docenten van andere vakken dan Nederlands te doordringen van het belang van het schenken van aandacht aan taal in hun lessen.
  - *Vervolgstappen en kansen voor verbetering:* Het ertoe bewegen van docenten van andere vakken dan Nederlands om meer aandacht te schenken aan taal in hun lessen. Het verder verspreiden van de kennis van het initiatief naar docenten van de deelnemende vo-scholen en op den duur ook naar andere vo-scholen in Nijmegen, door meer naar buiten te treden als groep. Het verbeteren van het taalbeleid en hier ook docenten bij betrekken van andere vakken dan Nederlands, zodat er een breed draagvlak voor wordt gecreëerd.
- Het initiatief Cambridge English
    - *Het initiatief:* Een vo-docent Engels organiseert een workshop Cambridge English voor leerlingen in de bovenbouw van de basisschool die gemotiveerd zijn en sterk zijn in Engels, om hen alvast voor te bereiden op de overstap naar het vo en om de leerlingen te informeren over het bestaan van het Cambridgetraject op haar vo-school. De leerlingen komen voor de workshop vier keer op bezoek op de vo-school voor een les. In de lessen wordt Engels als voertaal gebruikt en ligt de nadruk op het produceren van taal: schrijven en, met name, spreken; omdat leerlingen hier doorgaans het meeste moeite mee hebben bij de overstap en omdat het Cambridgetraject op de vo-school hier ook sterk op gericht is.
    - *Opbrengsten:* De uitwisseling heeft de basisschool geholpen bij het verbeteren van hun Engelse lessen en bij het voorbereiden van leerlingen op de overstap door meer aandacht voor schrijfvaardigheid. De workshop wordt gewaardeerd door de leerlingen, maar de betrokken leraren vinden het moeilijk om in te schatten in hoeverre het bijdraagt aan een betere overstap naar het vo; dit mede gezien de workshop gericht is op leerlingen die sterk zijn in Engels en er vooral leerlingen aan deelnemen die (al) wat minder opzien tegen de overstap. Leerlingen die moeite hebben met Engels en sterk opzien tegen de overstap worden met deze workshop niet bereikt. Voor de deelnemende leerlingen is het wel van waarde dat zij alvast een vo-school van binnen hebben kunnen zien en zij hebben een indruk kunnen krijgen van Engels in het vo.
    - *Ervaringen van leerlingen:* Veel leerlingen gaven aan de extra uitdaging in de workshop te hebben gewaardeerd. De workshop gaf hen een beeld van de lessen Engels in het vo, gaf hen de gelegenheid om veel te oefenen met het praten in het Engels, en had

hen geholpen bij het voorbereiden op de overstap naar het vo doordat zij alvast eens hadden kunnen ervaren hoe het er op een vo-school onder schooltijd aan toegaat. Ook waren er enkele leerlingen die aangaven meer vertrouwen te hebben gekregen in het praten van Engels en minder bang te zijn om fouten te maken.

- *Knelpunten:* De docent merkte tijdens het proefdraaien op dat er toch grote niveauverschillen waren tussen de leerlingen, dus zij besloot om voortaan de eerste les van elke workshop te beginnen met een instaptoets en de leerlingen in twee aparte groepen in te delen voor een gedifferentieerd aanbod. Zij gaf aan dat het nog steeds wel moeilijk is om te bepalen welke opdrachten het beste aansluiten bij het niveau van de leerlingen.
- *Vervolgstappen en kansen voor verbetering:* Men staat momenteel op het punt om de workshops ook open te stellen voor andere basisscholen en om andere vo-scholen in Nijmegen te benaderen met de vraag of zij interesse hebben om materialen van de workshop over te nemen zodat zij hun eigen workshops kunnen organiseren, waardoor meer leerlingen er profijt van kunnen hebben en zodat men gezamenlijk de workshops nog verder kan uitbouwen.
- Algemene succesfactoren voor initiatieven ter versoepeling van de overgang po-vo
  - Betrokkenheid van de directie van de scholen: deze kan de nodige prioriteiten stellen, draagvlak creëren binnen de school en leraren/docenten faciliteren zodat zij in staat worden gesteld om zich voor een initiatief in te zetten.
  - Omdat het niet altijd wordt gefaciliteerd, voeren veel leraren in het po hun activiteiten voor de initiatieven in hun eigen tijd uit. Aan de ene kant ligt er volgens betrokkenen een taak bij directies om, wanneer zij dit op waarde schatten, voor facilitering te zorgen om teamleden in staat te stellen om zich in te zetten voor initiatieven voor een betere aansluiting tussen po en vo. Aan de andere kant ligt er volgens hen ook een verantwoordelijkheid bij de leraren zelf om het bij hun directie aan te kaarten wanneer zij tijd en ruimte nodig hebben.
  - Het belang van een goed contact tussen de po- en vo-scholen, van samenkomen bij elkaar en van bij elkaar op bezoek gaan.
  - Kleinschaligheid en korte lijntjes: samenwerking tussen een vo-school en basisscholen die al veel contact met elkaar hebben, bijvoorbeeld doordat deze basisscholen veel leerlingen aanleveren.
  - Om een initiatief meer leerlingen in Nijmegen te laten bereiken, maar ook de kleinschaligheid te behouden, hoeft de bestaande werkgroep niet verder te worden uitgebreid, maar kunnen er ook parallelle werkgroepen worden opgericht.

## 7 Conclusies en aanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk blikken we terug op het onderzoek en zullen we, in aanvulling op de belangrijkste punten die we bij elk hoofdstuk hebben beschreven, enkele algemene conclusies trekken en aanbevelingen doen voor de besturen voor po en vo in Nijmegen.

### *7.1 Zorgvuldige advisering*

In de eerste plaats kunnen we, net als in 2011, concluderen dat er op basisscholen in Nijmegen zorgvuldig wordt geadviseerd: bij de advisering zijn meerdere teamleden betrokken; met de schoolloopbaangegevens die door het vo over oud-leerlingen worden teruggekoppeld evalueren scholen eerder gegeven adviezen; de scholen hebben hun adviseringsprocedure vastgelegd; en ouders worden vroeg meegenomen in de ontwikkeling van hun kind zodat het advies niet als verrassing komt, wat eventuele druk voor een hoger advies ondervangt. Vo-betrokkenen hebben over het algemeen veel vertrouwen in de basisschooladviezen, hoewel men wel de ervaring heeft dat er kwaliteitsverschillen zijn tussen basisscholen. Het beeld dat basisschoolleraars van de niveaus in het vo hebben is volgens de meeste vo-betrokkenen kloppend waar het gaat om havo en vwo; bij het maken van een goed onderscheid tussen de verschillende niveaus in het vmbo lopen zij volgens enkele vo-betrokkenen echter vaker tegen problemen aan. Men benadrukt dat po en vo een gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben in het zorgen voor een helder beeld van de niveaus en het aanbod in het vo. Het schooladvies blijkt in Nijmegen ook een goede voorspeller te zijn van de schoolloopbaanpositie van leerlingen die in 2017/2018 in leerjaar 3 zaten. Het schooladvies lijkt de schoolloopbaanpositie in leerjaar 3 ook beter te kunnen voorspellen dan de Centrale Eindtoets; bij deze interpretatie is echter voorzichtigheid geboden, gezien van ruim een kwart van de leerlingen in leerjaar 3 de eindtoetsscore ontbrak en gezien het schooladvies ten dele het karakter van een 'self-fulfilling prophecy' kan hebben (Timmermans, Kuyper, & Van der Werf, 2013). Omdat leerlingen in de meeste gevallen in een brugklas terecht komen die correspondeert met het schooladvies, is de kans immers groot dat dit advies daadwerkelijk wordt gerealiseerd in het vo.

### *7.2 Contact en uitwisseling dragen bij aan soepele overgangen*

Veruit de meeste po- en vo-betrokkenen zijn zeer positief over het contact en de uitwisseling die er bestaan tussen po- en vo-scholen en (voor zover zij ermee bekend zijn) met het POVO-netwerk in Nijmegen. Goede contacten tussen po- en vo-scholen dragen volgens betrokkenen bij aan onderling vertrouwen, zijn bevorderlijk voor een goede overdracht, creëren een voedingsbodem voor initiatieven ter verdere versoepeling van de overgang po-vo en zorgen voor een cultuur van vertrouwen waarin men elkaars feedback (bijvoorbeeld waar het gaat om advisering of om doorgaande leerlijnen) ter harte neemt. Wederzijds bezoek van leraren po en vo wordt zeer positief gewaardeerd.

### *7.3 Knelpunten en aandachtspunten*

Hoewel de resultaten van zowel het kwalitatieve als het kwantitatieve onderzoek een overwegend positief beeld schetsen van de overgang po-vo in Nijmegen, zijn er ook enkele knelpunten/aandachtspunten aan het licht gekomen.

#### *Lastige vmbo-adviezen*

Zo geven po-betrokkenen aan de keuze tussen een vmbo-k- en een vmbo-t-advies lastig te vinden. De gegevens lijken dit te bevestigen, gezien er sprake is van relatief veel overadvisering t.o.v. de eindtoets bij vmbo-g/t- en onderadvisering bij vmbo-k-adviezen. Volgens sommige vo-betrokkenen hebben leraren soms ook moeite met het maken van een goed onderscheid tussen de verschillende vmbo-niveaus. Daarnaast ervaart men in het vo dat relatief veel leerlingen met een vmbo-t-advies afstromen en dat de afstroom de afgelopen jaren groter is geworden; men vermoedt dat (een toegenomen) druk van ouders voor een hoger advies hier een rol in speelt, mede omdat een vmbo-t-advies het minimale vereiste is om toegelaten te worden tot een vmbo-t/havo/vwo-school in Nijmegen. Vergeleken met landelijke data van 2015/2016 is er bij leerlingen in leerjaar 3 met vmbo-g/t-advies in 2017/2018 in Nijmegen geen sprake van opvallend grotere afstroom. Vergeleken met leerlingen in leerjaar 3 in 2010/2011 in Nijmegen is de afstroom wel groter geworden. Indien er sprake is van toegenomen druk van ouders, zou men verwachten dat overadvisering t.o.v. de eindtoets ook zou zijn toegenomen. Wanneer we leerlingen met een vmbo-g/t-advies die in 2017/2018 in leerjaar 3 zaten vergelijken met vo-3-leerlingen met vmbo-g/t-advies in 2010/2011, is er sprake van een lichte toename in overadvisering. Wanneer we alle leerlingen met vmbo-g/t-advies van het huidige onderzoek vergelijken met die van het onderzoek uit 2011, is er echter geen sprake van meer overadvisering. Ook was er in Nijmegen minder overadvisering bij het vmbo-k-toetsadvies dan landelijk in de periode 2015-2017. Er waren echter veel ontbrekende CET-scores en aan het huidige onderzoek heeft een extra vmbo-school deelgenomen vergeleken met het onderzoek uit 2011; mede daarom kunnen over de oorzaken van de toegenomen afstroom van leerlingen met een vmbo-g/t-advies in dit onderzoek geen uitspraken worden gedaan. Tenslotte dient erop te worden gewezen dat, hoewel er van leerlingen met een vmbo-g/t-advies en een lager toetsadvies relatief veel leerlingen waren die in leerjaar 3 waren afgestroomd, ruim 70% van deze leerlingen zich bevond op een niveau conform of zelfs boven hun schooladvies. Over in hoeverre deze leerlingen ook functioneren op dit niveau kunnen met de beschikbare gegevens echter geen uitspraken worden gedaan.

- Het dient aanbeveling voor betrokkenen in het po om met elkaar en met het vo in gesprek te gaan en expertise en ervaringen uit te wisselen, om gezamenlijk tot het inzicht te komen welke criteria het beste kunnen worden gebruikt om te onderscheiden wanneer een vmbo-k-advies en wanneer een vmbo-t-advies het meest passend is voor een leerling.

#### *Factoren die worden meegenomen in het advies*

Naast de prestaties van de leerlingen in het po spelen factoren als de werkhouding en motivatie een belangrijke rol in het bepalen van het advies. Soms betreft men ook de thuissituatie van een leerling

in de afweging. In de vastgelegde adviseringsprocedures staat vermeld op welke informatie de adviezen worden gebaseerd, maar er wordt nog weinig tot geen aandacht geschonken aan de duiding en weging van factoren die lastig meetbaar zijn, zoals de werkhouding van de leerling. Bij de interpretatie van dergelijke 'zachte' factoren spelen het referentiekader van de leraar en impliciete aannames over leerlingen een grotere rol dan bij de interpretatie van cognitieve leerprestaties. Er bestaat een gevaar dat leraren door dergelijke impliciete aannames te voorzichtig en risicomijdend zijn in hun advisering, waardoor de kansen van leerlingen kunnen worden belemmerd (Inspectie van het Onderwijs, 2018c). Uit interviews met zowel po- als vo-betrokkenen kwam ook naar voren dat de ervaring van de leraar van groep 8 als een belangrijke factor wordt gezien in de kwaliteit van de adviezen en dat er minder vertrouwen is in de adviezen van jonge, onervaren leraren.

- Doordat in Nijmegen adviezen tot stand komen in teamverband, wordt het risico verkleind dat impliciete aannames over leerlingen een grote rol spelen in de advisering.
- Desalniettemin is het aan te bevelen om het bewustzijn van betrokkenen in het po te bevorderen over hoe impliciete aannames een rol kunnen spelen in de besluitvorming rond advisering en om deze aannames te expliciteren door er gezamenlijk over in gesprek te gaan.
- Als in de adviseringsprocedure aandacht wordt besteed aan waarom en hoe bepaalde factoren worden meegenomen in het advies, dan is dat bevorderlijk voor de transparantie, waardoor de invloed van impliciete aannames kan worden verkleind en minder ervaren leraren meer houvast wordt geboden bij het opstellen van adviezen.
- Het meenemen van gezinskenmerken van leerlingen in het advies levert een groot risico op voor de kansenongelijkheid in het onderwijs, omdat kinderen met vergelijkbare capaciteiten niet dezelfde kansen krijgen in het vo. Met het oog op het bevorderen van kansengelijkheid heeft het de voorkeur dat leraren een ongunstige thuissituatie niet te zwaar wegen in het advies, maar nadenken over het nemen van compenserende maatregelen voor de betreffende leerlingen, zoals het inschakelen van hulp van een externe organisatie zoals School's Cool.

### *Heroverwegen en bijstellen van het advies*

In de vastgelegde procedures bleken ook criteria te ontbreken voor het bijstellen van een te heroverwegen advies. Op één basisschool bleken verschillende leraren zelfs verschillende criteria voor bijstelling te hanteren. Vo-betrokkenen zijn sceptisch over het bijstellen van adviezen; zij vermoeden dat druk van ouders hier een rol in speelt. Hoewel van veel van de leerlingen wier advies is bijgesteld nog niet bekend is op welk niveau zij uiteindelijk terecht zullen komen, lijkt er vooralsnog echter geen sprake te zijn van onevenredig grote afstroom onder deze leerlingen.

- Er is meer afstemming nodig in het basisonderwijs over het bijstellen van adviezen. Een eenduidig beleid hierin vermindert willekeur en draagt bij aan het vertrouwen van het vo in bijgestelde adviezen. Ook wordt daarmee de kans verkleind dat ouders door druk uit te oefenen een bijstellingsbeslissing kunnen beïnvloeden.



## *Warme overdracht*

Zowel po- als vo-betrokkenen hechten grote waarde aan een warme overdracht van leerlingen. Men streeft ernaar om alle leerlingen warm over te dragen en in de meeste gevallen lukt dit ook, dikwijls in een persoonlijk gesprek. Omdat het voor de aannameteams van vo-scholen praktisch niet haalbaar is om alle basisscholen persoonlijk te bezoeken, hanteren zij doorgaans als stelregel dat zij scholen waarvan meerdere leerlingen zich hebben aangemeld bezoeken en met de overige scholen telefonisch contact opnemen voor een warme overdracht. Er was echter ook een basisschool met wisselende ervaringen en waar ook wanneer de school bij bepaalde leerlingen expliciet aangaf dat een warme overdracht gewenst was, deze niet altijd heeft plaatsgevonden. Uit eerder onderzoek in Nijmegen (Denessen & Vermeulen, 2011) kwam als knelpunt naar voren dat er in veel gevallen geen warme overdracht plaatsvond. Van de betrokkenen die dit knelpunt herkenden zijn de meesten van opvatting dat hier verbetering in is gekomen; er was echter ook een po-betrokkene met de ervaring dat het vo de warme overdracht juist minder is gaan waarderen.

- De praktische onmogelijkheid voor vo-scholen om bij alle basisscholen die leerlingen leveren op bezoek te komen voor een persoonlijk gesprek, vraagt begrip van de kant van de basisscholen. Aan de kant van de vo-scholen zou mogen worden verwacht dat, als een basisschool bij een bepaalde leerling aangeeft een warme overdracht te wensen, deze op zijn minst telefonisch plaats kan vinden.

## *Onderwijskundig rapport*

Ervaringen van vo-betrokkenen met hoe het po het onderwijskundig rapport invult en van po-betrokkenen met hoe het vo zich op de warme overdracht voorbereidt zijn overwegend positief. Maar ook hier zijn er soms wisselende ervaringen: onderwijskundig rapporten die te summier of juist te uitgebreid worden bevonden door het vo en aannameteams die volgens het po het onderwijskundig rapport niet tot nauwelijks hebben gelezen ter voorbereiding op de warme overdracht. Po-betrokkenen hebben wisselende ervaringen wat betreft het verdere gebruik door het vo van het onderwijskundig rapport nadat de warme overdracht heeft plaatsgevonden; enkelen gaven aan geen zicht te hebben op in hoeverre het nog wordt gebruikt. Leden van de aannameteams maken notities van de belangrijkste bevindingen uit het onderwijskundig rapport en uit de warme overdracht. De mentoren ontvangen deze notities, nemen ook zelf de belangrijkste informatie in het onderwijskundig rapport door ter voorbereiding op een nieuwe mentorklas en verstrekken deze informatie aan de vakdocenten. Zij waarderen de handvatten die de onderwijskundig rapporten bieden voor het omgaan met de leerlingen, maar veel mentoren gaven aan voldoende te hebben aan de notities van het aannameteam. Sommige mentoren gaven ook aan graag tot op zekere hoogte blanco te willen blijven om de leerlingen een kans te geven op een nieuwe start; de ervaring van veel betrokkenen is ook dat leerlingen erg kunnen veranderen na de overstap. Zij raadplegen het onderwijskundig rapport vooral wanneer zich problemen voordoen met de leerling.

- Het dient aanbeveling voor po en vo om met elkaar in gesprek te gaan over het onderwijskundig rapport: over welke informatie zij beide belangrijk vinden om met elkaar te delen in het rapport; over de vraag van welke informatie in het onderwijskundig rapport de

mentor in ieder geval op de hoogte zou moeten zijn en welke informatie behulpzaam zou kunnen zijn voor de mentor, maar ook het risico in zich draagt om zijn verwachtingspatroon (te sterk) te kleuren, waardoor de leerling de kans op een nieuwe start zou kunnen worden ontnomen; en over hoe het vo na de warme overdracht de informatie uit het onderwijskundig rapport en uit de warme overdracht verder nog gebruikt.

### *Kennis van het POVO-netwerk en initiatieven: facilitering van participatie*

Er zijn verschillen tussen de basisscholen in de mate waarin zij betrokken zijn bij en op de hoogte zijn van (initiatieven/werkgroepen van) het POVO-netwerk in Nijmegen, zelfs wanneer de bereidheid tot betrokkenheid er wel is. Ook zijn er mensen die graag aan activiteiten van het POVO-netwerk zouden deelnemen, maar voor wie het een drempel is dat zij er geen taakuren voor krijgen. De meerderheid van de geïnterviewde vo-betrokkenen (hoofdzakelijk de mentoren) was niet bekend met de POVO-stuurgroep en met de initiatieven rond doorgaande leerlijnen of gaven aan hier niet of nauwelijks bij betrokken te zijn.

- Het dient aanbeveling om, voor zover betrokkenen van po- en vo-scholen dit nog niet doen, het contact met elkaar aan te gaan, om elkaars scholen te bezoeken en in gesprek te gaan om wederzijds begrip te bevorderen, om meer duidelijkheid te verkrijgen rondom elkaars verwachtingen, om tot een uitwisseling te komen van kennis en kunde, en om tot een nauwere samenwerking te komen om de adviseringspraktijk, de overdracht van leerlingen en de doorgaande leerlijnen te bevorderen.
- Uit de interviews met betrokkenen is gebleken dat de bereidheid tot uitwisseling tussen po en vo groot is, maar dat facilitering in tijd hier vaak een belemmering voor vormt. Dit nodigt uit tot een gesprek over hoe leraren de tijd en ruimte kan worden geboden om dit te kunnen realiseren.

### *Doorgaande leerlijnen*

Wat betreft doorgaande leerlijnen bij de overstap van po naar vo zijn er een aantal knelpunten naar voren gekomen: Vaardigheden die van belang zijn in het po, zoals in het maken van huiswerk, schieten bij veel leerlingen tekort. Daarnaast ervaren docenten Engels dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen in wat zij op de basisschool aan Engels hebben geleerd. Ook docenten Nederlands merken verschillen tussen leerlingen in wat zij op de basisschool aan o.a. grammatica en spelling hebben geleerd.

- In het contact tussen po en vo kan aandacht worden besteed aan doorgaande leerlijnen in de leerstof, maar ook aan studievervaardigheden zoals het kunnen omgaan met huiswerk.

### *Initiatieven*

Er zijn inmiddels zeer veel initiatieven ontwikkeld om de overgang po-vo te versoepelen. Gerelateerd aan de doorgaande leerlijnen hebben we drie initiatieven nader onderzocht: Creatieve wiskunde, Taal is dé basis en Cambridge English.

Creatieve wiskunde en Cambridge English bestaan uit workshops op vo-scholen voor basisschoolleerlingen die sterk zijn in respectievelijk wiskunde of Engels. Zij krijgen hiermee de kans om alvast eens een vo-school van binnen te zien en krijgen extra uitdaging in wiskunde of Engels. Deze workshops hebben in meer of mindere mate ook een marketingelement: de leerlingen al eens laten kennismaken met de vo-school (bij beide workshops) en/of hen een beetje laten proeven van het specifieke onderwijsaanbod van deze school (bij Cambridge English), in de hoop dat zij uiteindelijk ook voor die school zullen kiezen bij hun overstap naar het vo. Bij Creatieve wiskunde komt dit marketingelement het meest duidelijk naar voren en dit is tevens het meest verbreide en qua aantal deelnemende leerlingen meest succesvolle initiatief in Nijmegen. Hoewel de leerlingen in de workshop van Creatieve wiskunde al kennis kunnen maken met het abstracte karakter van wiskunde in het vo, probeert men te voorkomen dat de workshop teveel overlap heeft met de reguliere wiskundelessen. Bij de workshop Cambridge English speelt het kennis laten maken van leerlingen met het onderwijs in het vo (in Engels) een grotere rol: er gaat veel aandacht uit naar de productieve vaardigheden (spreken en schrijven), omdat leerlingen bij de overgang po-vo hier doorgaans het meeste moeite mee hebben, maar ook omdat het Cambridgetraject van deze vo-school hier sterk op is gericht. Deze twee initiatieven verschillen in de mate waarin po- en vo-scholen contact hebben met elkaar: Bij Creatieve wiskunde blijft dit contact beperkt tot praktische zaken rond de organisatie van de workshops, maar kan het wel een voedingsbodem bieden voor het ontstaan van nieuwe initiatieven. Bij Cambridge English is sprake geweest van intensief contact tussen een po- en een vo-school, waarbij de docent Engels van het vo ook heeft bijgedragen aan een verbetering van het onderwijs in Engels op de basisschool.

- De mogelijkheid om 'reclame' te maken kan het (extra) aantrekkelijk maken voor een vo-school om een eigen initiatief (zoals een workshop voor basisschoolleerlingen) op te starten of om deel te nemen aan een bestaand initiatief. Zowel de vo-school (en eventueel ook po-school/scholen) als de leerlingen kunnen hier profijt van hebben. Het dient wel aanbeveling om bij dergelijke initiatieven het doel/de mogelijkheden om de overgang po-vo te versoepelen niet uit het oog te verliezen. De onderzochte workshops waren met name gericht op de sterkere leerlingen en zullen daardoor waarschijnlijk niet de leerlingen bereiken die de grootste risico's lopen bij de overstap naar het vo. Voor het bevorderen van de doorgaande leerlijnen voor Engels en wiskunde zijn eventueel andersoortige initiatieven te ontwikkelen.

Het initiatief Taal is dé basis verschilt van karakter van de andere twee initiatieven. Het gaat hier niet om een workshop voor sterkere leerlingen, maar om een uitwisseling tussen po- en vo-scholen om veranderingen in de lespraktijk van vo-docenten te bewerkstelligen met behulp van kennis van basisscholen op het gebied van taalonderwijs. Hierdoor zou, met name voor taalzwakke leerlingen, de overstap naar het vo worden versoepeld. Door lesbezoeken van vo-docenten (met name docenten Nederlands, maar ook enkele docenten van andere vakken) aan basisscholen en van basisschoolleraars aan vo-scholen, en door het delen van elkaars bevindingen tijdens werkgroepbijeenkomsten heeft men wederzijds begrip tussen po en vo kunnen bevorderen en hebben vo-docenten inspiratie op kunnen doen voor het verbeteren van hun lespraktijk. Hun nieuwe kennis en inzichten hebben zij gedeeld tijdens studiemiddagen van de eigen vo-school en van POVO Nijmegen. Het verder verspreiden van de kennis van het initiatief naar docenten van de deelnemende

vo-scholen en op den duur ook naar andere vo-scholen in Nijmegen door meer naar buiten te treden als groep, wordt als een van de belangrijkste doelen voor de toekomst gezien. Ook hier kan facilitering een probleem vormen, met name in het po. Daarnaast loopt men in het vo ertegenaan dat het moeilijk is om docenten van andere vakken dan Nederlands te doordringen van het belang van aandacht voor taal in hun lessen. De directies van de scholen spelen volgens betrokkenen een belangrijke rol in het stellen van prioriteiten, het creëren van draagvlak binnen de school en het faciliteren van leraren om zich in te kunnen zetten voor het initiatief.

- Het initiatief Taal is dé basis vormt een goede illustratie van hoe intensieve samenwerking tussen po- en vo-scholen zou kunnen bijdragen aan een verbetering van de doorgaande leerlijn en aan het daadwerkelijk vergroten van de kansen van leerlingen. Om de slagingskansen van een dergelijk initiatief te vergroten is betrokkenheid van de directies van de scholen en een goede facilitering in tijd voor de betrokken leraren van belang.

#### *7.4 Beperkingen van het onderzoek*

Tot slot willen we nog enkele beperkingen van dit onderzoek aan de orde stellen. Deze hebben betrekking op de informatie waarover scholen beschikken en op de opzet en uitvoering van dit onderzoek.

##### *Beperkte mogelijkheden voor het monitoren van gelijke kansen*

Een initieel doel van dit onderzoek was het nagaan in hoeverre de overgang van po naar vo in Nijmegen bijdraagt aan de kansen van leerlingen met diverse sociale achtergronden. Om dit te kunnen nagaan is het zaak om de schooladviezen, toetsadviezen, bijstellingen, plaatsing en loopbaan in het vo te relateren aan achtergrondkenmerken van de leerling, met name aan het opleidingsniveau van de ouders. Tijdens dit onderzoek bleek dat de administraties van de vo-scholen geen informatie hebben over het opleidingsniveau van ouders. Daardoor is het voor de scholen in Nijmegen onmogelijk om na te gaan in hoeverre het gevoerde beleid daadwerkelijk bijdraagt aan de verkleining van de ongelijkheid in het onderwijs.

- Het is belangrijk om de effecten te monitoren van het gevoerde beleid in Nijmegen om de ongelijkheid van onderwijskansen te verminderen. Daartoe is informatie over het opleidingsniveau van de ouders van de leerlingen onontbeerlijk. Besturen en scholen zouden moeten nadenken over de manier waarop zij over informatie kunnen beschikken om de effecten van beleid op (individuele) scholen te kunnen monitoren.

##### *Administratie van eindtoetscores*

Naast informatie over het opleidingsniveau van ouders ontbraken in de administraties van de vo-scholen veel scores van leerlingen op de eindtoets in het basisonderwijs. Hoewel dit verklaard kan worden vanwege het afnemende belang van deze toets voor de overgang po-vo, kan deze informatie van belang zijn voor schoolloopbaanbeslissingen die in het vo worden genomen. Sommige vo-

betrokkenen nemen de eindtoetsscores nog wel eens mee bij twijfels over een schoolloopbaanbeslissing, zoals afstroom of doubleren. Het ontbreken van een eindtoetsscore van een leerling in de administratie zou daarom nadelig uit kunnen pakken voor de leerling.

### *Representativiteit*

Dit onderzoek is uitgevoerd bij een steekproef van scholen in Nijmegen. Hoewel de participerende scholen een goede vertegenwoordiging waren van de diversiteit van scholen in Nijmegen (alle schooltypen waren vertegenwoordigd en de geografische spreiding was groot), moeten we voorzichtig zijn met het trekken van algemene conclusies die voor heel Nijmegen gelden.

Daarnaast zijn de steekproeven van po en vo niet exact dezelfde als in het onderzoek van 2011. Hierdoor, maar ook omdat het aanbod van schooltypen op scholen is veranderd ten opzichte van 2011 is voorzichtigheid geboden bij de vergelijking met de resultaten van het eerdere onderzoek.

## Tot slot

Uit dit onderzoek blijkt een grote gedrevenheid van professionals in het basis- en voortgezet onderwijs in Nijmegen om leerlingen na de basisschool de beste plek in het voortgezet onderwijs te bieden. Wij hebben een inkijkje kunnen geven in alle inspanningen die in Nijmegen worden geleverd om dit te realiseren. We hebben laten zien hoe dit in het algemeen goed verloopt, en dat er ook nog punten zijn waarop verbetering mogelijk is. Ook hebben we laten zien dat er over een aantal onderwerpen verschillen van mening zijn. Wij hopen dat bestuurders, schoolleiders leraren en andere professionals in het po en vo door het lezen van dit rapport komen tot meer wederzijds begrip, dat zij geïnspireerd worden door de succesvolle praktijken en dat zij de bevindingen in het rapport als aanleiding zullen zien om met elkaar in gesprek te blijven; zodat de overgang po-vo nog verder zal verbeteren en nog meer leerlingen de schoolloopbaan doorlopen die het beste past bij hun capaciteiten en interesses.

## Literatuur

- CvTE (2018, 7 mei). Regeling van het College voor Toetsen en Examens van 16 april 2018, nummer CvTE- 18.00621, houdende wijziging van de Regeling beoordelingsnormen en de daarbij behorende scores centrale eindtoets PO, in verband met wijziging in de omzetting naar standaardscore. Geraadpleegd op 5 juni 2018, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2018-25056.html>
- Denessen, E. (2017). Ongelijke kansen in het onderwijs: verklaringen en voorstellen voor beleid. In K. Hoogeveen, IJ. Jepma, & F. Studulski (red.), *Kansen bieden in plaats van uitsluiten. Jubileumuitgave 1992-2017* (pp. 19-38). Utrecht: Sardes.
- Denessen, E., & Vermeulen, J. (2011). De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de praktijk van advisering in groep 8 en het functioneren van leerlingen in het voortgezet onderwijs in Nijmegen. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Driessen, G. (2006). De totstandkoming van de adviezen voortgezet onderwijs: invloeden van thuis en school. *Pedagogiek*, 25(4), pp. 279-298.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De kwaliteit van het basisschooladvies: Een onderzoek naar de totstandkoming van het basisschooladvies en de invloed van het basisschooladvies op de verdere schoolloopbaan*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2017a). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2017b). *Technisch rapport sectorhoofdstuk primair onderwijs. De staat van het onderwijs 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2017c). *Technisch rapport sectorhoofdstuk voortgezet onderwijs. De staat van het onderwijs 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2018a). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2018b). *Technisch rapport sectorhoofdstuk primair onderwijs. De staat van het onderwijs 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2018c). *Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen po-vo: Bevindingen en bevorderende en belemmerende factoren*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (z.d.-a). *Hoe bereken ik de score van mijn vestiging*. Geraadpleegd op 6 maart 2018, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultatenmodel-vo/indicatoren/onderwijspositie-advies-po/bereken-score-vestiging>

- Inspectie van het onderwijs (z.d.-b). Welke factoren bij het basisschooladvies meewegen? Geraadpleegd op 2 augustus 2018, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/overgang/welke-factoren-meewegen>
- PO-raad (2014, 13 juni). OSO wordt landelijke standaard digitale uitwisseling leerlinggegevens, DOD verdwijnt. Geraadpleegd op 15 februari 2018, van <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/oso-wordt-landelijke-standaard-digitale-uitwisseling-leerlinggegevens-dod>
- PO-raad & VO-raad (z.d.). Veelgestelde vragen. Geraadpleegd op 7 februari 2018, van <http://www.nieuweregelingovergangpo-vo.nl/veelgestelde-vragen/>
- Poortstra, R. (2015). Handreiking: LWOO en PrO in Passend Onderwijs. Utrecht: VO-raad.
- Overheid.nl (2018, 1 augustus). Wet op het primair onderwijs. Geraadpleegd op 7 augustus 2018, van <http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2018-08-01>
- Rijksoverheid (z.d.). Hoe krijgt mijn kind leerwegondersteunend onderwijs (lwoo)? Geraadpleegd op 8 maart 2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wanneer-krijgt-mijn-kind-leerwegondersteunend-onderwijs-lwoo>
- Rooijen, M. van, Korpershoek, H., Vugteveen, J., Timmermans, A. C., & Opdenakker, M-C. (2016). Overgangen en aansluitingen in het onderwijs: Deelrapportage 2: empirische studie naar de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de overgang po-vo. GION onderzoek/onderwijs.
- Timmermans, A., Kuyper, H., & Werf, G. van der (2013). Schooladviezen en onderwijsloopbanen: Voorkomen, risicofactoren en gevolgen van onder- en overadvisering. Groningen: GION/RUG Onderwijskunde.
- VVD, CDA, D66 en ChristenUnie (2017). Vertrouwen in de toekomst: Regeerakkoord 2017-2021.

## Bijlage 1 Lijst met scripties

Onderstaande scripties zijn te raadplegen bij de opleiding Onderwijswetenschappen van de Radboud Universiteit. Gelieve hiervoor contact op te nemen met Eddie Denessen: [e.denessen@pwo.ru.nl](mailto:e.denessen@pwo.ru.nl).

Teije Boeijen: Kansenongelijkheid als gevolg van over- en onderadvisering van leerlingen tijdens de overgang van primair naar voortgezet onderwijs

Aniek van Driel: De Inhoud, Functies en Kwaliteitsborging van het Basisschooladvies

Fieke Maas: Ongelijke Kansen in de Onderbouw van het Voortgezet Onderwijs: Een kwalitatieve studie naar doorstroombeslissingen in de brugklas

Laura Snelder: Een passend advies voor ieder kind? Overwegingen van de Leerkracht bij het opstellen van het Basisschooladvies



## POVO Nijmegen: De overgang van primair naar voortg

Edwin Buijs MSc, prof. dr. Eddie Denessen – Beha  
e.buijs@pwo.ru.nl

### Inleiding

Veel onderzoek rond de po-vo-overgang heeft een landelijke focus [e.g. 3]. Er zijn echter factoren die van invloed kunnen zijn op de po-vo-overgang die verschillen per lokale context, zoals de samenstelling van scholen en afspraken die gemaakt zijn tussen po en vo rond advisering, toelating en plaatsing. Bestaand onderzoek naar de po-vo-overgang in een lokale context richt zich onder meer op specifieke procedures en afspraken [e.g. 5], op initiatieven [e.g. 6] en op kwantitatieve data rond schooladvies en schoolloopbanen in relatie tot kansengelijkheid [e.g. 1]. Daarnaast is er onderzoek dat m.b.v. een mixed-methods benadering de po-vo-overgang in een lokale context in kaart brengt [e.g. 2].

In 2011 gaven de besturen po en vo in Nijmegen opdracht tot het onderzoeken van de kwaliteit van de po-vo-overgang in Nijmegen [2]. De uitkomsten van dit onderzoek namen vooroordelen weg en inspireerden tot het ontlooiën van initiatieven ter verdere versoepeling van de po-vo-overgang. Om na te gaan in hoeverre de verschuiving van het moment van de eindtoets sinds 2014/2015 tot veranderingen heeft geleid en om enkele initiatieven ter versoepeling van de po-vo-overgang te evalueren is in 2017 opdracht gegeven tot een vervolgonderzoek.

### Vraagstellingen

- Hoe verloopt de po-vo-overgang in de gemeente Nijmegen?
- Wat zijn ervaringen van betrokkenen met de po-vo-overgang, sinds de verschuiving van het moment van afname van de eindtoets in 2014/2015?
- Wat is de relatie tussen enerzijds het advies van het basisonderwijs en anderzijds de eindtoetscores met de schoolloopbaanpositie van leerlingen in leerjaar 3 van het vo?
- In hoeverre zijn lokale data nodig voor het maken van onderwijsbeleid in een lokale context?

### Methode

#### Kwalitatief gedeelte

- 53 interviews met leraren, directeuren, een bovenbouwcoördinator, een IB'er en leerlingen uit het po, onderbouwcoördinatoren, teamleiders, mentoren, een zorgcoördinator en leerlingen uit het vo en leden van de POVO-stuurgroep in Nijmegen.

#### Kwantitatief gedeelte

- Dossieronderzoek: gegevens over schooladvies, eindtoetscore en schoolloopbaan van 3940 leerlingen van leerjaar 1, 2 en 3 op 5 vo-scholen in Nijmegen.
- De scholen zijn geselecteerd op basis van de spreiding in de stad qua onderwijstype en locatie. Representativiteit is niet onderzocht, dus de resultaten vormen alleen een indicatie.
- Eén van de doelen was kansenmonitoring, maar dit bleek niet mogelijk te zijn omdat de vo-scholen niet beschikten over data over de SES van de leerlingen.

### POVO Nijmegen

**Situatie voorheen:** Het vo was te veel gericht op Citoscores bij de aanname van leerlingen; het ontbrak aan vertrouwen in de adviezen van het po.

**Bestuurlijk platform POVO Nijmegen:** Rond 2003 verbonden besturen po-vo zich met elkaar en maakten afspraken om de po-vo-overgang te regelen en onderling vertrouwen en samenwerking tussen po en vo te bevorderen:

- Ruim 10 jaar vóór 2014/2015 werd het schooladvies al leidend gemaakt;
- Plaatsingslimieten om concurrentie tussen vo-scholen te verminderen.

**POVO-stuurgroep:** Voert het beleid uit en ziet toe op naleving afspraken.

### Ervaringen po-vo-overgang

**Advisering po:** Leraren voelen zich zeker over hun adviseringspraktijk, door ervaring en omdat het advies gedragen wordt door het schoolteam. De grens vmbo-k/t en vmbo-t is lastig. Men merkt weinig veranderingen sinds 2014/2015, maar wel meer druk vanuit (hoogopgeleide) ouders.

**Onderwijskundig rapport:** Er is sprake van veel ontbrekende gegevens in de leerlingadministraties van het vo (met name eindtoetscores).

**Warme overdracht:** De overdracht van leerlingen is altijd warm, doorgaans in een persoonlijk gesprek. Er heerst een cultuur van vertrouwen waarin po en vo elkaars feedback ter harte nemen. Het po wordt gevraagd wat een geschikte brugklas is; de eindtoetscore speelt hier geen rol meer in.

**Ervaringen vo met advisering po:** Er is veel vertrouwen in het advies. Wel merkt men sinds enkele jaren dat veel leerlingen met vmbo-t-advies niet goed functioneren en vaak afstromen; men vermoedt door druk van ouders, omdat een t-advies in Nijmegen toegang geeft tot vmbo-t/havo/vwo-scholen.

### POVO-initiatieven doorgaande leerlijnen

**Doel:** Het verhogen van de kennis over ieders onderwijsveld om te komen tot een vloeiende doorgaande leerlijn.

**Nader onderzochte initiatieven**

- **Taal is de basis:** betere po-vo-aansluiting op het gebied van taal.
- **Cambridge English:** workshops ter kennismaking met Engels in het vo.
- **Creatieve wiskunde:** workshops voor excellente rekenaars.

**Resultaten**

- Meer uitwisseling, samenwerking en begrip tussen po en vo.
- Verbetering van de eigen lespraktijk met inzichten opgedaan tijdens lesbezoeken en met kennis en expertise van de ander.
- Docenten merken dat leerlingen baat hebben bij aanpassingen in hun lessen en leerlingen zijn positief over workshops die zij hebben bezocht.

**Knelpunten**

- Gebrekkige facilitering (vooral in het po).
- Betrekken van collega-docenten verloopt stroef.
- Veel po-scholen doen (nog) niet mee aan de initiatieven.

**Succesfactoren**

- Ontmoeting: lesbezoeken en werkgroepbijeenkomsten.
- Steun van de directies: prioritering, facilitering en interne communicatie.
- Kleinschaligheid: korte lijntjes, opbouwen van een vertrouwensband.
- Samenwerking van 1 vo-school met aanleverende po-scholen.



# Je zet onderwijs in een lokale context in kaart gebracht

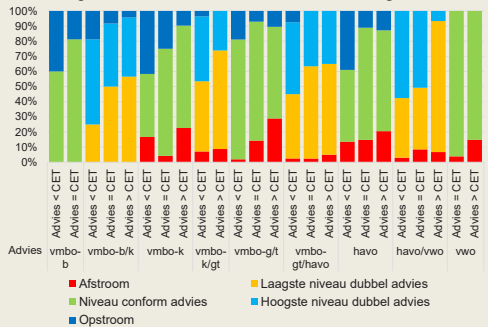
vioural Science Institute – Radboud Universiteit

## Kwantitatieve data po-vo-overgang

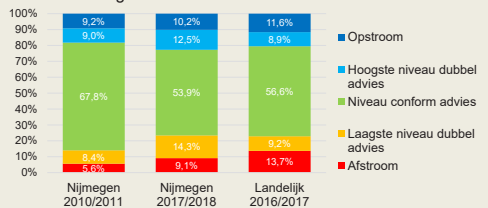
Percentage leerlingen dat op- of afgestroomd is t.o.v. hun definitief schooladvies en t.o.v. hun Centrale Eindtoets (CET)-score

		Schoolloopbaanpositie in leerjaar 3 van het vo					f advies	f CET
		vmbo-b	vmbo-k	vmbo-g/t	havo	vwo		
vmbo-b	Advies	74,5%	21,3%	4,3%	#	#	#	47
	CET	68,2%	29,2%	4,6%	#	#	#	65
vmbo-b/k	Advies	48,0%	44,4%	9,5%	#	#	#	63
	CET	28,0%	51,0%	20,8%	2,1%	#	#	96
vmbo-k	Advies	15,4%	58,2%	26,4%	#	#	#	91
	CET	11,3%	40,8%	42,3%	5,6%	#	#	71
vmbo-k/gt	Advies	7,8%	54,9%	35,3%	2,0%	#	#	51
	CET	-	-	-	-	-	-	-
vmbo-g/t	Advies	2,5%	10,9%	73,1%	12,6%	0,8%	#	119
	CET	8,3%	25,0%	46,4%	19,0%	1,2%	#	84
vmbo-t/havo	Advies	#	3,0%	53,5%	40,6%	3,0%	#	101
	CET	0,7%	9,0%	53,7%	31,3%	5,2%	#	134
havo	Advies	#	#	16,0%	59,2%	24,8%	#	125
	CET	1,1%	5,3%	32,6%	47,4%	13,7%	#	95
havo/vwo	Advies	#	#	6,5%	46,7%	46,7%	#	107
	CET	#	#	13,4%	36,6%	50,0%	#	164
vwo	Advies	#	#	0,3%	5,4%	94,2%	#	312
	CET	#	#	0,7%	9,4%	89,9%	#	307
Totaal	f	86	135	219	198	379	#	1016
	%	8,5%	13,3%	21,6%	19,5%	37,3%	100%	100%

Percentage leerlingen in vo-3 dat op- of afgestroomd is t.o.v. de relatie advies-uitslag CET



Percentage leerlingen in vo-3 dat op- of afgestroomd is t.o.v. hun schooladvies



## Conclusies en discussie

**Ervaringen met de po-vo-overgang in Nijmegen:** Men is overwegend positief. Afspraken op bestuurlijk niveau zorgen voor onderling vertrouwen en samenwerking tussen po en vo.

**Veranderingen sinds 2014/2015:** Po-betrokkenen merken dat druk van ouders hoger is geworden en vo-betrokkenen hebben de ervaring dat leerlingen met vmbo-t-advies vaker afstromen.

**Schooladvies vs. CET-scores:** Schooladviezen lijken in Nijmegen de schoolloopbaanpositie in vo-3 beter te voorspellen dan de CET-scores.

**Vermoede problematiek rond het vmbo-t-advies nader beschouwd**

- Afstroom vo-3-leerlingen vmbo-g/t advies in 2018 19% vs. 11% in 2011.
- Overadvisering bij het vmbo-g/t advies t.o.v. de CET/Cito-score bij vo-3-leerlingen in 2018 32% tegenover 28% in 2011. Mogelijk is dit verschil groter, gezien er veel afstroom is bij vo-3-leerlingen in 2018 met vmbo-g/t advies en ontbrekende CET-score. Wanneer alle 3 leerjaren worden meegenomen is overadvisering in 2018 echter niet hoger dan in 2011.
- De kwantitatieve data lijken de vermoedens van toegenomen afstroom bij vmbo-g/t adviezen te bevestigen. Of er ook sprake is van toegenomen overadvisering t.o.v. de CET-score is onduidelijk.
- Afstroom van leerlingen met vmbo-g/t advies verschilt echter weinig van die van leerlingen met andere adviezen en van landelijke referentiedata.

## De meerwaarde van lokale vs. landelijke data


- Landelijke trends hoeven niet altijd op te gaan voor een lokale po-vo-context. Lokaal onderzoek heeft daarom meer beleidskracht. [4]
- Lokaal po-vo-onderzoek met een mixed-methods benadering maakt het mogelijk om bevindingen uit interviews met po- en vo-betrokkenen te toetsen aan kwantitatieve bevindingen. Op deze manier kan men eventuele vooroordelen wegnemen, lokale beleidsmakers inzicht geven in welke problematiek speelt in de lokale context en in wat de mogelijke oorzaken hiervan zijn, en hen handvatten geven om deze aan te pakken (waaronder uit het onderzoek gebleken good practices).
- Herhaald onderzoek kan inzicht geven in de effectiviteit van lokaal beleid en de effecten van landelijk beleid op lokale schaal.
- Een noodzakelijke voorwaarde is dat lokale actoren beschikken over de vereiste data (o.a. eindtoetscores en SES-gegevens).

## Referenties




- Blaich, P. & Spijker, V. van (2018). *Kansengelijkheid in het onderwijs in Leiden. Een analyse van de aansluiting primair onderwijs – voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.
- Driessen, E. & Vermeulen, J. (2011). *De overgang van basiss naar voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de praktijk van advisering in groep 8 en het functioneren van leerlingen in het voortgezet onderwijs in Nijmegen*.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ozga, J. (2009). *Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation*. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Smeets, E., Kalk, J. van, & Driessen, G. (2014). *Handreiking bij het opstellen van het basisschooladvies*. Nijmegen: ITS.
- Verbeek, F., Eck, E. van, Glaude, M., Ledoux, G. & Voncken, E. (2005). *Bruggen bouwen voor leerloopbanen*. Amsterdam: SCO-Kohnstammstituut.

## Opdrachtgever

Bestuurlijk platform POVO Nijmegen



erwijs Nijmegen e.o.



9 789492 896940 >